

**Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung  
interaktiver Kompetenzen im Referendariat  
insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention**

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften  
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig  
zur Erlangung des Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.),  
genehmigte Dissertation

von Gesa Uhde  
aus Braunschweig

Eingereicht am: 01.04.2015

Mündliche Prüfung am: 20.05.2015

Referentin: Prof. Dr. Barbara Jürgens

Korreferentin: Prof. Dr. Dietlinde Hedwig Vanier

(2015)

## **Vorveröffentlichungen der Dissertation**

Teilergebnisse aus dieser Arbeit wurden mit Genehmigung der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften, vertreten durch die Mentorin der Arbeit, in folgenden Beiträgen vorab veröffentlicht:

### **Tagungsbeiträge**

Uhde, G. & Jürgens, B.(2010): Training und Internetbetreuung im Referendariat, Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe Training von Unterrichts- und Sozialkompetenz (ATUS), 19.-20.März, München.

Uhde, G. & Jürgens, B. (2011): Training of interactive skills during teacher-traineeship in Germany, Posterbeitrag zur Kaleidoscope-Conference, 01.Juni, Cambridge, England.

Uhde, G. & Jürgens, B. (2012): Training interaktiver Kompetenzen im Referendariat, Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe Training von Unterrichts- und Sozialkompetenz (ATUS), 09.-10. März, Braunschweig.

Uhde, G. & Jürgens, B. (2012): Training of interactive skills during teacher-traineeship in Germany: Can a training of interactive skills help trainee-teachers to prevent or reduce stress experiencing?, Vortrag zur Kaleidoscope-Conference, 01.Juni, Cambridge, England.

### **Wissenschaftliche Veröffentlichung**

Uhde, G. & Jürgens, B.(2013): Training interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärter. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.): *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen: Shaker Verlag.

# Danksagung

---

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen Personen bedanken, die zum Gelingen dieses Dissertationsprojektes beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Barbara Jürgens, die mich bei der Konzeption und Durchführung dieses Projektes betreut und unterstützt hat. Ich danke ihr sehr herzlich für die motivierenden, strukturierenden und hilfreichen Rückmeldungen und Anregungen zu meiner Arbeit sowie für die Durchführung der Trainings am Studienseminar. Überdies danke ich ihr für das Schaffen von Rahmenbedingungen, die das Modell >Kinder und Karriere< ermöglicht und gefördert haben.

Prof. Dr. Dietlinde Vanier möchte ich für hilfreiche Anmerkungen sowie beruhigende und Zuversicht vermittelnde Unterstützung danken.

Großer Dank gebührt den Referendarinnen und Referendaren des Studienseminars Helmstedt für die Teilnahme an den Trainings und den Befragungen.

Den aktuellen und ehemaligen Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Pädagogische Psychologie danke ich für ein unterstützendes und angenehmes Arbeitsklima und der Schreibgruppe des Instituts für regelmäßige, strukturierende Treffen und die Möglichkeit des Austauschs über den Fortschritt des Projekts. Marcus Friedrich möchte ich für seine wertvolle Hilfe in methodischen Fragen danken.

Für ausführliche Literaturrecherche und Korrekturarbeiten danke ich Carla vom Hoff.

Neben der fachlichen ist die emotionale und organisatorische Unterstützung für mich sehr wichtig gewesen, weshalb ich meiner Familie und meinen Freunden explizit danken möchte.

Großer Dank gebührt meinem Freundeskreis, der mich insbesondere durch die flexible und problemlose Bereitschaft, meine Kinder oft spontan zu betreuen, sehr entlastet hat!

Ich danke meinen Eltern ebenfalls sehr für die Hilfe bei der Kinderbetreuung sowie meiner Mutter für unermüdliches Korrekturlesen. Tante M. danke ich für dezentes, aber wirkungsvolles Nachfragen und Motivieren.

Von ganzem Herzen danke ich meinem Mann Mirko Uhde, der mich während dieser arbeitsreichen und oft anstrengenden Zeit ge- und ertragen hat und durch sein Engagement für einen reibungslosen Ablauf im Familienalltag gesorgt hat.

Mein größter Dank gilt meinen Kindern Lasse und Linus, die mir immer wieder unbeschwerte, fröhliche, schöne Momente bereitet haben und damit für einen bereichernden Ausgleich zur Schreibtischarbeit gesorgt haben!

*Danke!*

# Zusammenfassung

---

Lehramtsanwärterinnen und –anwärter fühlen sich während ihres Referendariats häufig sehr verunsichert und belastet (vgl. Christ, et al. 2004, Katzenbach, 1999, Schedensack, 1995).

Dieses Belastungserleben ist jedoch kein vorübergehendes Phänomen, sondern steigt während der Referendariatszeit stetig an und steigert sich sogar noch weiter mit Beginn der regulären Lehrtätigkeit (vgl. Abele & Candova, 2007). Eine Vielzahl von Untersuchungen aus verschiedenen Ländern zeigt, dass ein Großteil der Lehrkräfte bereits in den ersten fünf Berufsjahren aufgrund hoher Belastungen den Beruf quittiert (vgl. Aloe, Amo & Shanahan, 2014, Dicke et al., 2014; Howard & Johnson, 2004; Klassen & Chiu, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Es lassen sich eine Reihe von Faktoren zeigen, die belastend für Lehrkräfte sein können. Diese Belastungsfaktoren stammen sowohl aus Bereichen, die außerhalb der direkten Einflussmöglichkeit durch die Lehrkraft liegen (z.B. Organisationsstrukturen, Anerkennung in der Öffentlichkeit), als auch aus solchen, auf die Lehrkräfte direkt Einfluss nehmen können (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, Attributionsgewohnheiten, Klassenführung). Die Faktoren, welche der persönlichen Einflussphäre entstammen, beziehen sich einerseits auf innere Prozesse (Selbstwirksamkeitserwartung, Copingstrategien, Denkmuster), während andere auf der Ebene der handlungsbezogenen Kompetenzen angesiedelt sind (Klassenführung, Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Schulleitung).

Zum Umgang mit Belastungen haben sich verschiedene Bereiche als Ressourcen herausgestellt. Auf der kognitiven Ebene erweisen sich beispielsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. z.B. Abele & Candova, 2007; Ariel, Amo & Shanahan 2014; Dicke et al. 2014; Prüß, 2014; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007; 2010; Tzioti et al. 2010) und günstige Attributionsmuster (vgl. Schmieta, 2001) als protektive Faktoren im Zusammenhang mit dem Erleben von Belastungen und der Entwicklung von Burnout. Auf der Handlungsebene kommt der Klassenführungscompetenz besondere Bedeutung als Ressource im Zusammenhang mit Belastungserleben und Burnout zu (vgl. Brouwers & Tomic, 2000; Dormann, 2003; Kiel, Frey & Weiß, 2013).

Um Burnout und Belastungserleben zu verhindern bzw. zu verringern, scheint es sinnvoll, bereits im Referendariat gezielte präventive Maßnahmen durchzuführen. Da Referen-

darinnen und Referendare besonders über Unsicherheiten auf der Handlungsebene klagen (vgl. Melnick & Meister, 2008), sollten Präventionsmaßnahmen deutliche Handlungsanteile haben, ohne dabei die kognitive und emotionale Ebene zu vernachlässigen.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein kognitiv behaviorales Training für Referendarinnen und Referendare konzipiert, welches Kompetenzen und Ressourcen sowohl auf der kognitiven als auch auf der Handlungsebene stärken soll, um dem Belastungserleben vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken. Das sogenannte GSK-L-Training (vgl. Uhde & Jürgens, 2013) basiert auf dem Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK, vgl. Hinsch & Pfingsten, 2007) und dem Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK, vgl. Jürgens, 2006 & 2007). Die grundlegende Konzeption und Struktur sowie die wesentlichen Elemente der genannten Trainingskonzepte werden beibehalten, jedoch werden veränderte Situationstypen eingesetzt, welche sich konkret auf den beruflichen Alltag der Lehramtsanwärterinnen und –anwärter beziehen. Überdies wird das dreimal fünfstündige Training durch einen begleitenden Onlinekurs ergänzt, der den Transfer der Trainingsinhalte in den Alltag der Teilnehmenden unterstützen soll.

Das GSK-L-Training, an dem drei Seminargruppen eines niedersächsischen Studienseminars für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen teilnahmen, wurde in einer Pilotstudie auf seine Wirksamkeit evaluiert. Dazu wurde im Rahmen eines Zweigruppenplans mit Vergleichsgruppe die Trainingsgruppe mit einer unbehandelten Vergleichsgruppe zu drei Messzeitpunkten (Prä, Prä, Post) überwiegend mittels varianzanalytischer Verfahren verglichen. Im Rahmen eines Eingruppenplans mit Eigenvergleich wurden die Mittelwertdifferenzen der unbehandelten Kontrollphase vor Trainingsbeginn mit den Mittelwertdifferenzen der Trainingsphase und der Follow-up-Phase verglichen, um mögliche längerfristige Veränderungen erfassen zu können. Es handelt sich aufgrund der recht kleinen Stichprobengröße (N=28) um eine eher explorative Pilotstudie.

Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich das Ziel, durch das Training Ressourcen im Umgang mit Belastungen zu stärken, umsetzen lässt. Im Rahmen des Eigenvergleichs zeigen sich nach dem Training günstige Auswirkungen auf die Attributionsgewohnheiten. So werden Misserfolge im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase vor dem Training weniger auf external stabile Ursachen (wie Schwierigkeit der Situation) zurückgeführt und auch weniger mit internal stabilen Faktoren (wie eigener Unfähigkeit)

erklärt (große Effektstärke). Die Ursachenzuschreibungen für Erfolge fallen nach dem Training ebenfalls günstiger aus: hier führen die Teilnehmenden Erfolge anschließend weniger auf external stabile (Leichtigkeit der Situation) und external variable Ursachen (Glück) zurück (kleine Effektstärke).

Der trainingsbegleitend eingesetzte Onlinekurs wirkt sich besonders günstig auf selbstwahrgenommene Kompetenzen der Klassenführung aus: Hier weisen die Teilnehmenden des Onlinekurses auf den Dimensionen >Unterricht gestalten<, >Beziehungen fördern< und >Verhalten kontrollieren< deutlich günstigere Entwicklungen auf als die Teilnehmenden, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeiteten, sich jedoch nicht in Onlineforen mit anderen darüber austauschen und darüber reflektieren konnten.

Auch in Bezug auf die Veränderung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster gibt es positive Tendenzen nach der Trainingsteilnahme, die ebenfalls in der Onlinekursgruppe deutlich besser ausfallen.

Das Training hat gleichzeitig auf mehrere Bereiche, in denen Unterstützungsbedarf festgestellt wurde, positive Auswirkungen und scheint damit eine gute Möglichkeit zur Stärkung der Ressourcen von Referendarinnen und Referendaren im Umgang mit Belastungen darzustellen. Dieser positive Eindruck wird durch die hohe berichtete Akzeptanz des Trainings bei den Teilnehmenden bestätigt.

Einschränkungen und Grenzen sowie Implikationen für die Praxis werden abschließend diskutiert.

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Zusammenfassung	II
Inhaltsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VIII
Abbildungsverzeichnis	X
<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Probleme im Referendariat</b>	<b>4</b>
2.1 Ausgangslage	4
2.2 Burnout und Belastung	5
2.2.1 Ansätze zur Beschreibung beruflicher Belastung	6
2.2.2 Verbreitung und Quellen von Belastungen im Lehrerberuf und Referendariat	15
<b>3. Ressourcen bei der Ausübung des Lehrerberufs</b>	<b>25</b>
3.1 Ressourcen auf der kognitiven Ebene	27
3.1.1 Selbstwirksamkeitserwartung	27
3.1.2 Attributionen	37
3.2 Ressourcen auf der Handlungsebene	43
<b>4. Prävention durch handlungsbezogene interaktive Kompetenzen</b>	<b>51</b>
4.1 Mentoring	52
4.2 Coaching	55
4.3 Entspannungstechniken / Meditation	57
4.4 Supervision	58
4.5 Web-basierte Intervention	59
4.6 Trainings	60
4.7 Geeignete Interventionsform im Referendariat	68
<b>5. Konzeption und Durchführung eines Gruppentrainings interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter</b>	<b>72</b>
5.1 Grundlagen des Trainings	72
5.1.1 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)	72
5.1.2 Das Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK)	78
5.2 Konzeption des Gruppentrainings interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter (GSK-L)	79
5.2.1 Ziele des Trainings	80



5.2.2	Aufbau und Inhalte des Trainings	82
5.2.2.1	Veränderte Situationstypen	82
5.2.2.2	Zusätzlicher Onlinekurs	87
5.3	Durchführung und Ablauf der einzelnen Trainingssitzungen	88
5.3.1	Organisatorisches	88
5.3.2	Überblick der einzelnen Trainingssitzungen	90
5.3.3	1. Trainingssitzung	92
5.3.4	2. Trainingssitzung	94
5.3.5	3. Trainingssitzung	95
<b>Empirischer Teil der Arbeit</b>		<b>97</b>
<b>6.</b>	<b>Beschreibung der empirischen Untersuchung</b>	<b>97</b>
6.1	Untersuchungsziele und Fragestellungen	98
6.1.1	Auswirkungen des GSK-L auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	99
6.1.2	Auswirkungen des GSK-L auf Attributionen in Erfolgs- und Misserfolgssituationen:	99
6.1.3	Auswirkungen des GSK-L auf das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster	101
6.1.4	Auswirkungen des GSK-L auf die Klassenführungscompetenz	102
6.1.5	Akzeptanz des Trainings und des Onlinekurses	103
6.1.6	Einfluss des Onlinekurses	103
6.2	Untersuchungsinstrumente	105
6.2.1	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	105
6.2.2	Attributionen in Erfolgs- und Misserfolgssituationen	106
6.2.3	Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben	108
6.2.4	Klassenführungscompetenz	111
6.2.5	Akzeptanz des Trainings und des Onlinekurses	112
6.2.6	Untersuchungsinstrumente im Überblick	113
6.3	Untersuchungsdesign und Ablauf	115
6.4	Methodisches Vorgehen – statistische Auswertung	118
6.4.1	Analyse der Untersuchungsinstrumente – Reliabilität	121
6.4.2	Analyse der Untersuchungsinstrumente – Normalverteilung	123
6.4.3	Deskriptive Kennwerte der Untersuchungsinstrumente	123
6.5	Untersuchungsgruppe / Stichprobenbeschreibung	129
6.5.1	Rücklauf der Fragebögen	129
6.5.2	Stichprobenbeschreibung	130
6.5.3	Vergleich der Gruppenzusammensetzung und der Prätestwerte von Trainings- und Vergleichsgruppe	133

<b>7. Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>136</b>
7.1 Effekte auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	138
7.2 Effekte auf die Attributionsmuster	142
7.3 Effekte auf das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster	166
7.4 Effekte auf die Klassenführungscompetenz	176
7.5 Akzeptanz des Trainings und des Onlinekurses	188
7.6 Effekte des Onlinekurses	191
<b>8. Diskussion</b>	<b>207</b>
8.1 Einschränkungen und Grenzen der Untersuchung	207
8.2 Diskussion der Ergebnisse	209
8.2.1 Lehrerselbstwirksamkeitserwartung	210
8.2.2 Attributionsgewohnheiten in Erfolgs- und Misserfolgssituationen	211
8.2.3 Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster	214
8.2.4 Klassenführungscompetenz	215
8.2.5 Akzeptanz des Trainings und Onlinekurses	220
8.3 Zusammenfassung und Ausblick	221
<b>9. Literatur</b>	<b>225</b>
<b>Beruflicher und wissenschaftlicher Werdegang</b>	<b>242</b>
<b>Anhang</b>	<b>224</b>
<b>Inhaltsverzeichnis Anhang:</b>	<b>225</b>
<b>Tabellen des Anhangs:</b>	<b>226</b>
<b>Abbildungen des Anhangs:</b>	<b>227</b>
<b>1. Anhang A – Trainingsablauf und Trainingsunterlagen</b>	<b>228</b>
1.1 Trainingsablauf	228
1.2 Teilnehmerunterlagen zum GSK-L	232
1.3 Aufgaben für die Teilnehmenden des Onlinekurses	266
1.4 Aufgaben für die Papieraufgabengruppe	267
<b>2. Anhang B – Untersuchungsinstrumente</b>	<b>268</b>
<b>3. Anhang C – ergänzende Auswertungsdaten</b>	<b>282</b>
3.1 Test auf Normalverteilung	282
3.2 Vergleich der Prätestwerte der Trainings- und Vergleichsgruppe	294
3.2.1 Semesteranzahl	294
3.2.2 Vergleich der Prätestwerte in den abhängigen Variablen	295
3.3 AVEM – ergänzende Auswertungsdaten	299
3.3.1 Ergebnisse der Varianzanalysen der Einzelmerkmale	299

3.3.2	AVEM – Musterzuordnungen zu den einzelnen Messzeitpunkten _____	306
3.3.3	Häufigkeiten der AVEM-Musterzuordnungen – verschiedene Vergleiche _____	318
3.4	Akzeptanzbefragung _____	322
3.4.1	Häufigkeitsangaben zum Akzeptanzfragebogen _____	322
3.4.2	Abschrift der Antworten des Akzeptanzfragebogens _____	324
3.5	Vergleich Onlinekurs- und Papieraufgabengruppe _____	330
3.5.1	Vergleich der Onlinekursgruppe mit der Papieraufgabengruppe zu T2, T3 und T4: T-Tests für unabhängige Stichproben _____	330
3.5.2	Vergleich der Differenzen der Onlinekursgruppe und der Papier- aufgabengruppe: T-Tests für unabhängige Stichproben _____	339

# Tabellenverzeichnis

---

<i>Tabelle 4-1: Einflüsse verschiedener Interventionsmaßnahmen auf die kognitive, emotionale und Handlungsebene</i>	68
<b>Tabelle 5-1: Trainingselemente des GSK differenziert nach unterschiedlichen Ebenen, in Anlehnung an Jürgens (2006, S.7f)</b>	78
<b>Tabelle 5-2: Situationstypen im GSK-L</b>	86
<b>Tabelle 6-1: Attributionsmöglichkeiten nach den Dimensionen Internalität-Externalität und Stabilität-Variabilität</b>	106
<b>Tabelle 6-2: Struktur des AVEM, erweitert und in Anlehnung an Schaarschmidt 2004 und 2006.</b>	110
<b>Tabelle 6-3: Dimensionen der Linzer Diagnostik zur Klassenführung (LDK)</b>	112
<b>Tabelle 6-4: Messinstrumente der Untersuchung mit ihren Skalen und der jeweiligen Itemanzahl</b>	115
<b>Tabelle 6-5: Richtwerte für die Interpretation von Effekten nach Rost (2005, S.173).</b>	119
<b>Tabelle 6-6: Interne Konsistenz der verwendeten Skalen innerhalb der Untersuchung zur Wirksamkeit des GSK-L</b>	123
<b>Tabelle 6-7: Deskriptive Kennwerte für die Skala: WirkLehr für die Stichproben von Schwarzer &amp; Schmitz (1999), Lubitz (2006) und der vorliegenden Untersuchung</b>	124
<b>Tabelle 6-8: Deskriptive Kennwerte für die Skalen des IE-SV-F für die Stichproben von Hinsch (2007), Lubitz (2006) und der vorliegenden Untersuchung</b>	126
<b>Tabelle 6-9: Deskriptive Kennwerte des AVEM bei der Lehrer-Stichprobe von Schaarschmidt &amp; Fischer (2003) und der vorliegenden Untersuchung.</b>	127
<b>Tabelle 6-10: Deskriptive Kennwerte der LDK bei der Lehrer-Stichprobe von Mayr, Eder, Fartacek &amp; Melhorn (1998), der Lehramtsstudierenden-Stichprobe von Lubitz(2006) und der vorliegenden Untersuchung.</b>	128
<b>Tabelle 6-11: Beteiligung der Vergleichs- und Trainingsgruppe an der Online-Befragung zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten sowie im Gesamtüberblick.</b>	130
<b>Tabelle 6-12: Beschreibung der Stichprobe</b>	133
<b>Tabelle 7-1: Vergleich der Trainings (TG)- und Vergleichsgruppe (VG) zu MZP1, MZP2 und MZP3 in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Interaktion (Zeit x Gruppe).</b>	138
<b>Tabelle 7-2: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung</b>	140
<b>Tabelle 7-3: Vergleich der Trainings (TG)- und Vergleichsgruppe (VG) zu MZP1, MZP2 und MZP3 in Bezug auf die Attributionsgewohnheiten. Interaktion (Zeit x Gruppe).</b>	146
<b>Tabelle 7-4: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die internal-stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen.</b>	154
<b>Tabelle 7-5: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die internal-variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen.</b>	156
<b>Tabelle 7-6: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die external-stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen.</b>	157
<b>Tabelle 7-7: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die external variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen.</b>	159
<b>Tabelle 7-8: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die internal stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen.</b>	161
<b>Tabelle 7-9: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die internal variablen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen.</b>	162
<b>Tabelle 7-10: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die external stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen.</b>	164
<b>Tabelle 7-11: Anteile der AVEM-Muster in der Trainings-(TG) und Vergleichsgruppe(VG) zum zweiten und dritten Messzeitpunkt</b>	168

<b>Tabelle 7-12:</b> AVEM-Musterverteilung zu den einzelnen Messzeitpunkten (grobe Zuordnung) im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich	169
<b>Tabelle 7-13:</b> Differenzierte AVEM-Musterzuordnung zu den einzelnen Messzeitpunkten im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich (Der erste Buchstabe gibt die stärkste Tendenz zu einem Muster an, der Buchstabe in Klammern die zweitstärkste)	172
<b>Tabelle 7-14:</b> Vergleich der Trainings (TG)- und Vergleichsgruppe (VG) zu MZP1, MZP2 und MZP3 in Bezug auf die drei Dimensionen der Klassenführungscompetenz. Interaktion (Zeit x Gruppe).	177
<b>Tabelle 7-15:</b> Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die Dimension Unterricht gestalten.	182
<b>Tabelle 7-16:</b> Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die Dimension Beziehungen fördern.	184
<b>Tabelle 7-17:</b> Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die Dimension Verhalten kontrollieren.	186
<b>Tabelle 7-18:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala Unterricht gestalten	192
<b>Tabelle 7-19:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Beziehungen fördern“	193
<b>Tabelle 7-20:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Verhalten kontrollieren“	195
<b>Tabelle 7-21:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „IV+“	196
<b>Tabelle 7-22:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „ES+“	197
<b>Tabelle 7-23:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „EV+“	198
<b>Tabelle 7-24:</b> Anteile der AVEM-Musterzuordnungen zu den einzelnen Messzeitpunkten für die Onlinegruppe und Papieraufgabengruppe	199
<b>Tabelle 7-25:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Wirk-Lehr“	201
<b>Tabelle 7-26:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Unterricht gestalten“	202
<b>Tabelle 7-27:</b> Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Beziehungen fördern“	204
<b>Tabelle 7-28:</b> Differenzen der Mittelwerte von T4-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „IS-“	205
<b>Tabelle 7-29:</b> Differenzen der Mittelwerte von T4-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „IV-“	206

# Abbildungsverzeichnis

---

<b>Abbildung 2-1:</b> Unterscheidung nach 4 Bewältigungsmustern beim AVEM (Muster G: Strich-Punkt-Linie, Muster S: gepunktete Linie, Muster A: dünne durchgezogene Linie, Muster B: gestrichelte Linie). Die Darstellung bezieht sich auf die Stanine-Skala, die von 1–9 reicht und deren Mittelwert 5 beträgt. (Schaarschmidt, 2006, S.5)	12
<b>Abbildung 5-1:</b> Modell zur Erklärung sozial kompetenten bzw. inkompetenten Verhaltens in Anlehnung an Pfingsten (2007), Grafik nach Jürgens (2014, S.48)	74
<b>Abbildung 5-2:</b> Erklärungsmodell für Verhalten, adaptiert nach Hinsch & Pfingsten, 2007	76
<b>Abbildung 5-3:</b> Beispiel für eine Aufgabe aus dem Onlinekurs	88
<b>Abbildung 5-4:</b> Ablauf und Elemente der drei Trainingstage des GSK-L	91
<b>Abbildung 6-1:</b> Darstellung des gesamten Untersuchungszeitraumes mit der Phase des Zweigruppenplans mit Vergleichsgruppe (grün hinterlegt):	116
<b>Abbildung 6-2:</b> Darstellung des Untersuchungsdesigns für den Eingruppenplan mit Eigenvergleichsgruppe	117
<b>Abbildung 7-1:</b> Veränderung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	139
<b>Abbildung 7-2:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „LehrerSelbstwirksamkeitserwartung“	141
<b>Abbildung 7-3:</b> Veränderung der internal-stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	146
<b>Abbildung 7-4:</b> Veränderung der internal-variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	147
<b>Abbildung 7-5:</b> Veränderung der external-stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	148
<b>Abbildung 7-6:</b> Veränderung der external-variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	149
<b>Abbildung 7-7:</b> Veränderung der internal-stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	150
<b>Abbildung 7-8:</b> Veränderung der internal-variablen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	151
<b>Abbildung 7-9:</b> Veränderung der external-stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	152
<b>Abbildung 7-10:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „IS+“	155
<b>Abbildung 7-11:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „IV+“	156
<b>Abbildung 7-12:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „ES+“	158
<b>Abbildung 7-13:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „EV+“	160
<b>Abbildung 7-14:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „IS-“	161
<b>Abbildung 7-15:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „IV-“	163
<b>Abbildung 7-16:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „ES-“	165
<b>Abbildung 7-17:</b> Anteile der AVEM-Muster in der Trainings- und Vergleichsgruppe zum zweiten und dritten Messzeitpunkt (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe)	167
<b>Abbildung 7-18:</b> AVEM-Musterverteilung zu den einzelnen Messzeitpunkten (grobe Zuordnung) im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich	169

<b>Abbildung 7-19:</b> Differenzierte AVEM-Musterzuordnung zu den einzelnen Messzeitpunkten im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich (der erste Buchstabe gibt die stärkste Tendenz zu einem Muster an, der Buchstabe in Klammern die zweitstärkste).	173
<b>Abbildung 7-20:</b> Veränderung der Dimension Unterricht gestalten im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	178
<b>Abbildung 7-21:</b> Veränderung der Dimension Beziehungen fördern im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	179
<b>Abbildung 7-22:</b> Veränderung der Dimension Verhalten kontrollieren im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	180
<b>Abbildung 7-23:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „Unterricht gestalten“	182
<b>Abbildung 7-24:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „Beziehungen fördern“	185
<b>Abbildung 7-25:</b> Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „Verhalten kontrollieren“	187
<b>Abbildung 7-26:</b> Akzeptanzbefragung: Zufriedenheit mit Training und Onlinekurs	188
<b>Abbildung 7-27:</b> Akzeptanz: Subjektiv wahrgenommene Verhaltens- und Einstellungsänderung durch das Training.	189
<b>Abbildung 7-28:</b> Akzeptanz: Subjektiv wahrgenommene Verbesserung der Zufriedenheit und Sicherheit	189
<b>Abbildung 7-29:</b> Akzeptanz: Weiterempfehlungstendenz des Trainings	190
<b>Abbildung 7-30:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „Unterricht gestalten“	192
<b>Abbildung 7-31:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „Beziehungen fördern“	193
<b>Abbildung 7-32:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „Verhalten kontrollieren“	194
<b>Abbildung 7-33:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Onlinekurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „IV+“	195
<b>Abbildung 7-34:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „ES+“	196
<b>Abbildung 7-35:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „EV+“	197
<b>Abbildung 7-36:</b> Anteile der AVEM-Musterzuordnungen zu den einzelnen Messzeitpunkten für die Onlinegruppe und Papieraufgabengruppe	199
<b>Abbildung 7-37:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „Wirk-Lehr“	200
<b>Abbildung 7-38:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „IS-“	204
<b>Abbildung 7-39:</b> Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „IV-“	205

# 1. Einleitung

---

„Krankheitsbedingte Frühpensionierungen“, „Praxischock“ und „mangelnder Praxisbezug im Studium“ sind nur einige der Schlagworte, die in Bezug auf die deutsche Lehrerbildung häufig zu lesen und zu hören sind. Seit Jahren gibt es einen sehr hohen Anteil von Lehrkräften, die aufgrund meist psychischer Erkrankungen frühzeitig aus dem Lehrerberuf ausscheiden. (vgl. Sieland, 2001; Schaarschmidt, 2007). Doch scheinen die Belastungen, die zum verfrühten Ausscheiden aus dem Beruf führen, nicht erst gegen Ende der Berufslaufbahn zu entstehen. Schon der Anwärterdienst ist für den Großteil der Referendarinnen und Referendare eine enorm belastende und verunsichernde Zeit. (vgl. z.B. Abele & Candova, 2007; Christ, 2004; van Dick, 1999; Gavish & Friedman, 2010; Katzenbach, 1999; Klassen & Chiu, 2011; Schedensack, 1995; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Hier ist häufig vom „Praxischock“ die Rede, den die Anwärterinnen und Anwärter erleben, wenn sie zum ersten Mal die Aufgaben des Schulalltages eigenverantwortlich bewältigen müssen. In diesem Zusammenhang wird dann oft der mangelnde Praxisbezug während des Studiums genannt, wodurch zu wenig handlungsbezogene Kompetenzen vermittelt werden, die dann zu Beginn der Lehrtätigkeit fehlen (vgl. Havers, 2010; Lubitz, 2006; Ulich, 1996; Oelkers, 2000). Doch nicht nur unzureichende Kompetenzen auf der Handlungsebene können zu hohem Belastungserleben führen, auch ungünstige kognitive Verarbeitungsstrategien bergen Risiken im Umgang mit Belastungen (vgl. Aloe, Amo & Shanahan, 2014; Dicke et al., 2014; Schmieta, 2001; Schmitz & Schwarzer, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde ein kognitives Verhaltenstraining für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter konzipiert, durchgeführt und auf seine Wirksamkeit evaluiert. Ziel des Trainings ist einerseits die Vermittlung bzw. Verbesserung handlungsbezogener Kompetenzen, sowie die Stärkung von Kompetenzen auf der kognitiven Ebene, um dadurch Ressourcen im Umgang mit Belastungen aufzubauen.

Welche Probleme die Anwärterinnen und Anwärter konkret bewältigen müssen, wird in **Kapitel 2** dargelegt. Hier wird deutlich, dass Burnout nicht ein Phänomen von bereits länger im Dienst stehenden Lehrkräften ist, sondern bereits während des Anwärterdienstes bestehen kann. Da der Begriff „Burnout“ oft schon nahezu inflationär als Modebegriff



gebraucht wird, soll das Phänomen zunächst möglichst klar beschrieben werden, bevor auf die Verbreitung im Lehrerberuf eingegangen wird. Bei der anschließenden Betrachtung der Quellen von Belastungen im Referendariat wird deutlich, dass diese sowohl aus Bereichen stammen, die außerhalb der direkten Einflussnahme der Lehrkräfte liegen, aber auch aus Bereichen, auf die Lehrkräfte direkten Einfluss haben. Diese personenbezogenen Faktoren stehen im Fokus. Dabei wird unterschieden zwischen Faktoren, die sich auf innere Prozesse beziehen und solchen, die auf der Ebene der handlungsbezogenen Kompetenzen verortet sind.

Dieser Systematik folgend werden in **Kapitel 3** Ressourcen im Umgang mit Belastungen bei der Ausübung des Lehrerberufs beschrieben. Einer der wichtigsten Stressfaktoren für die Referendarinnen und Referendare scheint der Umgang mit Unterrichtsstörungen und schwierigen Schülerinnen und Schülern zu sein. Aus diesem Grund wird im zweiten Teil dieses Kapitels die Klassenführung als Ressource auf der Handlungsebene näher betrachtet. Da allerdings nicht alleine die motorischen Fähigkeiten ausschlaggebend sind für das Erleben von Belastungen, sondern insbesondere die subjektive Überzeugung, bestimmte Tätigkeiten nicht adäquat ausführen zu können, beschäftigt sich zunächst der erste Teil des 3. Kapitels mit den Ressourcen auf der kognitiven Ebene: der Selbstwirksamkeitserwartung und den Attributionsgewohnheiten. Wie beeinflussen (ungünstige) Selbstwirksamkeitserwartungen und (ungünstige) Attributionsmuster die individuelle Situation der Anwärtinnen und Anwärter?

Das **4. Kapitel** beginnt mit einer Zusammenfassung des sich aus den vorangegangenen Kapiteln ergebenden Unterstützungsbedarfs zur Reduzierung bzw. Prävention von Belastungserleben von Lehrkräften. Anschließend werden unterschiedliche Präventionsmöglichkeiten vorgestellt und vor dem aufgezeigten Unterstützungsbedarf näher auf ihre Eignung zur Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen zum Umgang mit beruflichen Belastungen beleuchtet. Hierbei stellen sich Trainings – insbesondere eine spezielle Form eines kognitiven Verhaltenstrainings – als besonders geeignete Interventionsform heraus. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie deutliche Handlungsanteile haben, ohne dabei die emotionale und kognitive Ebene zu vernachlässigen.

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Konzeption einer wirksamen Präventions- bzw. Interventionsmaßnahme zur Stärkung von Ressourcen im Umgang mit Belastungen im

Referendariat. Das zu diesem Zweck entwickelte Trainingskonzept basiert auf gut evaluierten und erprobten Konzepten kognitiver Verhaltenstrainings. Diese werden im **5. Kapitel** zusammen mit ihrem theoretischen Hintergrund vorgestellt, bevor anschließend Ziele, Aufbau, Inhalte und Besonderheiten des vorliegenden Trainingskonzeptes für Lehramtsanwärterinnen und –anwärter beschrieben werden. Von besonderem Interesse ist überdies die Frage des Transfers des Gelernten in den Alltag der Teilnehmenden, welcher durch einen begleitenden Onlinekurs unterstützt werden soll. Die Darstellung der Durchführung und des Ablaufs der einzelnen Trainingssitzungen beschließt das 5. Kapitel.

Die Ableitung der Fragestellungen sowie die Beschreibung der empirischen Untersuchung erfolgt in **Kapitel 6**. Die verwendeten Messinstrumente werden hier ebenso beschrieben wie die Durchführung der Untersuchung und die untersuchte Stichprobe.

**Kapitel 7** stellt die Ergebnisse zu den in Kapitel 6 genannten Fragestellungen vor.

Eine Diskussion der empirischen Ergebnisse erfolgt in **Kapitel 8**. Dabei werden die wesentlichen Inhalte der Untersuchung dargestellt und Schlussfolgerungen für den Anwärterdienst gezogen.

## 2. Probleme im Referendariat

---

### 2.1 Ausgangslage

Zu Beginn ihres Referendariats fühlen sich viele Lehramtsanwärterinnen und -anwärter häufig sehr belastet und verunsichert. (Christ, et al. 2004; Katzenbach, 1999; Schedensack, 1995; ). Schedensack (1995, S. 44) beschreibt das Referendariat als eine Zeit „krisenhafter Einbrüche, die eine Bewältigung der Ausbildungsanforderungen grundsätzlich in Frage stellen“ und Katzenbach (1999, S.49) nennt das Referendariat „eine Zeit des Leidens und nicht des Lernens“.

Dieses Belastungserleben ist kein vorübergehendes Phänomen, sondern hält - wie Abele & Candova (2007) in einer Längsschnittstudie zeigen konnten, während des gesamten Referendariats an und steigert sich vom Referendariat zur regulären Lehrtätigkeit sogar noch signifikant.

Als eine mögliche Ursache des Belastungserlebens und der Verunsicherung nennen verschiedene Autoren den fehlenden Praxisbezug der Ausbildung, welcher häufig zu Beginn der Berufstätigkeit und der damit einhergehenden Praxiserfahrungen zum sogenannten „Praxisschock“ führen kann (vgl. zB. Kolbe & Combe, 2004; de Lorent, 1992; O'Neill & Stephenson, 2012; Reupert & Woodcock, 2010; Ulich, 1996;).

*„Das vorhandene Verhaltensrepertoire [der Anwärtterinnen und Anwärtter] reicht zur Bewältigung nicht aus, ein neues ist noch nicht aufgebaut oder noch zu labil“. (Schedensack, 1995, S.45 )*

Die Absolventinnen und Absolventen der ersten Phase verfügen laut Oelkers (2002) über mehr oder weniger breite theoretische Kenntnisse, jedoch ergeben sich seiner Meinung nach dann Probleme, wenn es darum geht, diese Kenntnisse in die Praxis zu übertragen bzw. überhaupt den Praxisproblemen angemessen zu begegnen. „Die Absolventen der Lehrerbildung werden in die Praxis entlassen, ohne zu wissen, wie sie der Strategie des Auslachsens begegnen können, eine der subtilsten und schlimmsten Ursachen für Schulverweigerung. [...] Sie können Lerntheorien unterscheiden, die aber nichts darüber

aussagen, was im Falle subtiler Degradierungen zu tun ist.“ (Oelkers, 2000, S. 142). In diesem Zusammenhang fordert Oelkers (2000) konkret die Vermittlung handlungsbezogener Kompetenzen.

Auch Ulich (1996) kritisiert, dass in der gegenwärtigen Lehrerausbildung soziale und persönliche Kompetenzen zu wenig vermittelt werden. Dadurch fühlen sich immer mehr Lehrkräfte immer weniger in der Lage, mit den zunehmenden Problemen verschiedenster Art (Gewalt, Drogenkonsum, Ausländerfeindlichkeit etc.) in einer pädagogisch verantwortlichen Weise umzugehen (vgl. Ulich, 1996). Schon eine Studie von Rosenbusch (1988, vgl. Ulich 1996, S.84) zeigt als Ausbildungsdefizite unter anderem die Vorbereitung auf den Umgang mit Disziplin Konflikten und sozialen Spannungen in der Klasse – für jeden zweiten Absolventen hat diese nicht stattgefunden. Ein „erschütterndes Ergebnis“ wird ebenfalls in Bezug auf die Interaktionskompetenzen für den Umgang mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten berichtet: weniger als 10% der Befragten haben hierfür eine besondere Vorbereitung erfahren (vgl. Ulich, 1996). Schweer & Thies (2000) fordern daher eine Erweiterung des Handlungsrepertoires von Lehrkräften, welches möglichst bereits in der Lehrerausbildung aufgebaut werden sollte.

Rosenbusch u.a. (1988) konstatieren, dass „die Vorbereitung auf existentielle Probleme angehender Lehrer [insgesamt] als außerordentlich lückenhaft angesehen werden“ muss (Rosenbusch u.a. 1988, S. 206 nach Ulich, 1996, S.84).

Daraus leitet sich die Frage ab, welche konkreten Probleme bereits im Referendariat bzw. entstehen und wie die Anwärtinnen und Bewerber diesen begegnen können. Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte, um den Alltag gut bewältigen zu können?

## 2.2 Burnout und Belastung

„Lehrerinnen und Lehrer stehen unter besonders hohem beruflichem Stress und leiden teilweise sogar unter Burnout. Selbst im Vergleich mit anderen sozialen Berufen, die generell ein erhöhtes Risiko für Burnout haben, gehören Lehrer zu den am meisten gefährdeten Gruppen (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 1996; de Heus & Diekstra, 1999).“ (Abele & Candova, 2007, S. 107f). Dies führt bei einem Großteil sogar zu krankheitsbedingten Frühpensionierungen.

gen – 72% aller Lehrkräfte erreichten im Jahre 2001 krankheitsbedingt nicht die Regelaltersgrenze (vgl. Schaarschmidt, 2004). Dabei sind psychische Beeinträchtigungen die häufigste Ursache für frühzeitige Pensionierungen (Fletcher & Payne, 1982; Jehle, 1997 nach Abele & Candova, 2007). Etwa 50% der Frühpensionierten haben eine Erschöpfungsdiagnose.

Besonders bemerkenswert ist dabei, dass etwa die Hälfte davon bereits in den ersten fünf Dienstjahren deswegen einen Arzt aufsuchte (vgl. Sieland, 2001). Verschiedenen Untersuchungen zufolge ist dies nicht allein ein Problem deutscher Lehrkräfte. In verschiedenen Ländern quittiert ein großer Teil der Lehrkräfte bereits in den ersten fünf Berufsjahren den Beruf aufgrund zu hoher Belastungen (vgl. Aloe, Amo & Shanahan, 2014, Dicke et al., 2014; Howard & Johnson, 2004; Klassen & Chiu, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Die Anzahl der Untersuchungsergebnisse zu dieser Thematik in Bezug auf Referendare ist relativ übersichtlich, so dass im Folgenden vor allem Ergebnisse von bereits im Beruf stehenden Lehrern berichtet werden.

### **2.2.1 Ansätze zur Beschreibung beruflicher Belastung**

Als Zusammenfassung verschiedener internationaler Studien nennt Kyriacou (2001) insgesamt zehn Hauptstressfaktoren für Lehrkräfte. Dazu gehören: das Unterrichten unmotivierter Schülerinnen und Schüler, das Aufrechterhalten von Disziplin, Zeitdruck und Arbeitsbelastung, Umgang mit Veränderungen, Bewertet werden von anderen, der Umgang mit Kollegen, Selbstwertgefühl und Statusbelange, Probleme im Umgang mit Verwaltung und Management, Rollenkonflikte und schlechte Arbeitsbedingungen.

Stress und Burnout sind nicht gleichzusetzen, aber auch nicht eindeutig voneinander zu trennen. Burnout wird zum Teil als eine Art von beruflichem Stress beschrieben, der bei Leuten auftritt, die sich im Beruf besonders intensiv mit anderen Menschen beschäftigen müssen und das Ergebnis eines länger dauernden Prozesses darstellt.

#### **Burnout**

Der ursprünglich aus der Technik stammende Begriff „Burnout“ (Durchbrennen einer Sicherung oder Ausbrennen einer Raketenstufe) wurde im psychologischen Sinne erstmals 1974 von Freudenberg eingeführt. Freudenberg verwendete das Konstrukt zur Beschreibung der beruflichen Belastung und des psychischen und physischen Abbaus zumeist ehren-

amtlicher Mitarbeiter in alternativen Hilfsorganisationen, wie Drogenkliniken, Frauenhäusern, Kriseninterventionszentren oder therapeutischen Wohngemeinschaften. Ab 1976 beschäftigte sich auch eine Gruppe um die Sozialpsychologin Maslach mit dem Phänomen. Sie weiteten es generell aus auf Menschen, die in ihrem Beruf häufig und eng mit anderen Menschen zu tun haben. Insbesondere sind hierbei helfende oder Sozialberufe gemeint, z.B. Krankenpflegepersonal, Ärzte, Sozialarbeiter, Polizisten, Rechtsanwälte und Lehrkräfte (vgl. Barth, 1998; Burisch, 2010).

Maslach beschreibt Burnout als „ein Syndrom emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation und persönlicher Leistungseinbußen, das bei Individuen auftreten kann, die in irgendeiner Art mit Menschen arbeiten. Es ist eine Reaktion auf die chronische emotionale Belastung, sich andauernd mit Menschen zu beschäftigen, besonders, wenn diese in Not sind oder Probleme haben“ (Burisch, 2010, S.17). Auch Kahn, Freudenberger & Richelson, Brill (vgl. Burisch, 2010) und Pines, Aronson & Kafry (1981) definieren Burnout als einen Zustand, in dem man sich entweder befindet oder nicht. Problematisch ist dabei die Abgrenzung, d.h. wo die Grenze zu ziehen ist, ab wann sich jemand in diesem Zustand befindet und wann nicht.

Im Gegensatz zu diesen Zustandsdefinitionen wird Burnout später auch als Prozess definiert. Käser & Wasch (2009) beschreiben Burnout als einen „Prozess, in dem die Kräfte einer Person durch andauernde Belastungs- und Beanspruchungssituationen nach und nach aufgezehrt werden, so dass sich die Betroffenen körperlich, geistig und emotional ermüdet fühlen und die Begeisterung für ihre Tätigkeit und ihre gesamte Lebensfreude verlieren.“ (Käser & Wasch, 2009, S.3). Auch Cherniss (1980) versteht Burnout als einen „Prozess, in dem sich ein ursprünglich motivierter Mitarbeiter von seiner Arbeit zurückzieht, als Reaktion auf Beanspruchung und Belastung“ (Burisch, 2010, S.18). Eine weitere Prozessdefinition geben Edelwich & Brodsky (1980), die Burnout als fortschreitenden „Abbau von Idealismus, Energie, Zielstrebigkeit und Anteilnahme als Resultat der Arbeitsbedingungen“ sehen. (Burisch, 2010, S.18). Abgesehen von Käser & Wasch beziehen sich alle diese Definitionen vor allem auf den Arbeitskontext und gehen davon aus, dass der ausgebrannte Mitarbeiter ursprünglich einmal für seinen Beruf gebrannt haben muss. Diese Annahme wird auch von Pines, Aronson & Kafry geäußert: „Wir haben immer wieder gefunden, dass ein Mensch einmal >entflammt< gewesen sein muss, um ausbrennen zu können.“ (1981, S.13).

Diese Annahme ist nicht mehr unstrittig. So gelangen beispielsweise Schmitz & Leidl (1999) zu dem Schluss, dass ein Entflammtsein im Sinne von Begeisterung und überhöhtem Engagement nicht zwangsläufig dem Burnout vorausgegangen sein muss. Vielmehr bestätigen sie einen engen Zusammenhang von Burnout und unrealistischen Ansprüchen und Erwartungen bei Berufseintritt, welche über persönliche Enttäuschungen im Beruf zum Zustand des Ausgebranntseins führen können. (vgl. Schmitz & Leidl, 1999).

Schaufeli & Enzmann schlagen folgende Definition für Burnout vor:

„Burnout ist ein dauerhafter, negativer arbeitsbezogener Seelenzustand „normaler“ Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (*distress*), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht.“ (Schaufeli & Enzmann, 1998, S. 36 nach Burisch, 2010, S. 19)

Doch auch diese Definition ist nicht hinreichend trennscharf, so bezieht sie sich beispielsweise nur auf die „Berufsrealität“, schlecht passende „Intentionen“ und vernachlässigt dabei andere mögliche Faktoren wie mangelnde Kompetenzen oder ungewöhnliche Werte- oder Verhaltensmuster.

Burisch entsprechend hat das Fehlen einer allgemein akzeptierten Definition zur Folge, dass „Burnout“ beinahe alles oder nichts sein kann und als Modewort inflationär oft gebraucht wird (vgl. Burisch, 2010).

Es fällt auf, dass all diese Definitionsversuche die Ebene der Bewältigungsmöglichkeiten außen vor lassen und sich auf eine Beschreibung der Symptome und - teilweise - der Ursachen beschränken.

Die Frage nach einem adäquaten Messinstrument zur Erfassung von Burnout gestaltet sich vor dem Hintergrund uneindeutiger Definitionen entsprechend schwierig. Das am weitesten verbreitete und am häufigsten eingesetzte Instrument ist das Maslach Burnout Inventory

(MBI), das 1981 von Maslach und Jackson entwickelt wurde. Es erfasst - analog zur Definition von Maslach (s.o.) - die drei Dimensionen von Burnout anhand von 22 Fragen/Items:

- emotionale Erschöpfung (emotional exhaustion): 9 Items
- Depersonalisation (depersonalisation): 5 Items
- reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit (reduced personal accomplishment): 8 Items

Die Antworten werden auf einer 7-stufigen Likertskala angegeben, in der Originalversion ursprünglich getrennt nach Häufigkeit und Intensität, in der überarbeiteten Version von 1986 wird nur noch nach der Häufigkeit gefragt (0=nie bis 6=täglich). Das MBI wurde mehrfach überarbeitet und liegt mittlerweile in drei Varianten bzw. Versionen für unterschiedliche Berufsgruppen vor, unter anderem auch ein speziell für den Lehrberuf entwickeltes, das MBI Educators Survey, von dem es eine von Barth (1985) erstellte deutsche Fassung gibt (MBI-D). (vgl. Burisch, 2010; Kunz Heim & Nido, 2008).

Das Tedium Measure (Überdrussskala) von Pines, Aronson und Kafry (1985) ist ein weiteres – aus dem amerikanischen Raum stammendes – Instrument zur Selbsteinschätzung. Es besteht aus 21 Items und soll das Erleben körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung als drei Aspekte des Burnouts durch Einschätzen der Häufigkeit dieser drei Gefühlszustände erfassen. Es lässt sich daraus ein Gesamt-Burnout-Wert bilden. Die Festlegung, ab wann eine einzelne Person als ausgebrannt bezeichnet werden kann, ist aber laut Burisch (2010) willkürlich. Bei der Interpretationshilfe von Pines & Aronson bedeutet ein Punktwert ab vier „Ausbrennen oder Überdruß“, in der deutschen Ausgabe wird ein Punktwert ab drei angegeben, ab dem jemand als ausgebrannt gilt. (vgl. Burisch, 2010).

Eine Auflistung weiterer Instrumente zur Messung von Burnout ist unter anderem bei Burisch (2010, S. 34ff) zu finden.

Insgesamt ist der Schwerpunkt der Burnoutforschung defizitorientiert, d.h. im Mittelpunkt stehen die Beeinträchtigungen und Probleme, die durch anstrengende berufliche Situationen entstehen können. Einen anderen Ansatz zur Untersuchung potentieller Belastungen im Beruf wählte Schaarschmidt (vgl. 2004, 2006). Er orientierte sich an Entwicklungen vor allem der Gesundheitsforschung, welche nicht nur Schädigungen durch belastende Situationen in den Mittelpunkt stellen, sondern auch die Fähigkeiten von



Personen berücksichtigen, auftretende Belastungen zu bewältigen. In diesem Zusammenhang spielt das Modell der Salutogenese von Antonovsky (1997) eine wichtige Rolle. Der israelisch-amerikanische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky prägte den Begriff der Salutogenese, der komplementär zur Pathogenese zu verstehen ist. Mehr oder weniger zufälliger Ausgangspunkt des Salutogenese-Konzeptes war die Tatsache, dass Antonovsky bei Untersuchungen psychisch und körperlich gesunde Frauen sogar unter den Überlebenden nationalsozialistischer Konzentrationslager fand. Dies führte ihn zu der Frage, wie Gesundheit entsteht, bzw. welche Eigenschaften und Ressourcen Menschen helfen, selbst unter widrigsten Gegebenheiten gesund zu bleiben (vgl. Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001). Der Fokus liegt also nicht auf den krankmachenden Umständen, sondern vor deren Hintergrund auf den gesunderhaltenden Fähigkeiten und Einstellungen von Menschen. Es ist jedoch auch von Prävention bestimmter Krankheiten zu trennen (z.B. was verhindert einen Herzinfarkt?) und vielmehr als allgemein-gesundheitsförderliches Gesamtkonzept zu verstehen.

Zentrale Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Gesundheit haben laut Antonovsky (1997) sogenannte generalisierte Widerstandsressourcen (z.B. *internale/ personenbezogene* Widerstandsressourcen wie z.B.: Wissen, Problemlösungsfähigkeit, interne Kontrollüberzeugungen als auch *externale* Ressourcen wie intakte Sozialstrukturen, materielle Sicherheit oder Zugang zu Ausbildung und Beruf). Diese internalen und externalen Widerstandsressourcen tragen zur Entstehung des sogenannten >Kohärenzgefühls< (sense of coherence = SOC) bei, welches einer charakteristischen Grundorientierung bzw. einem Grundgefühl entspricht und aus den folgenden drei Komponenten gebildet wird:

- Verstehbarkeit: inwieweit sind Stimuli der inneren und äußeren Umgebung vorhersehbar und erklärbar?
- Handhabbarkeit / Bewältigbarkeit: inwieweit stehen Ressourcen zur Verfügung, um mit den Anforderungen umzugehen, die von diesen Stimuli ausgehen?
- Bedeutsamkeit / Sinnhaftigkeit: inwiefern lohnen sich Anstrengungen und das Engagement zur Bewältigung der Herausforderungen?

Dieses Kohärenzgefühl ermöglicht es Menschen, flexibel und situationsangepasst auf Stressoren und Krisen zu reagieren.

Diesen salutogenetischen Ansatz greift Schaarschmidt auf und überträgt ihn auf die Gruppe der Lehrkräfte. Auch wenn Lehrkräfte in Bezug auf den Aspekt der psychischen Gesundheit laut Schaarschmidt (2004) als eine Risikopopulation anzusehen sind, gibt es dennoch Lehrende, die bei guter psychischer Gesundheit ihren Beruf bis zum Pensionsalter mit Spaß und Freude ausüben. Zur Beantwortung der Frage, was den Unterschied zwischen diesen gesunden und den beeinträchtigten Lehrkräften ausmacht, reicht es nicht aus, „sich bei Belastungsuntersuchungen auf die Identifizierung von Beeinträchtigungen und Beschwerden zu beschränken“ (Schaarschmidt, 2006, S.60). Diese symptomorientierte Erfassung muss im Sinne des salutogenetischen Ansatzes ergänzt werden um die internalen individuellen und externalen sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren, welche für die gesundheitsförderliche Bewältigung beruflicher Anforderungen wichtig sind (vgl. Schaarschmidt, 2004, 2006).

Zur Beantwortung der Frage, mit welchem Verhalten und Erleben Lehrkräfte den Anforderungen ihres Berufs gegenüberstehen und in welchem Maße darin zum einen Gesundheitsressourcen, zum anderen aber auch Gesundheitsrisiken zum Ausdruck kommen, haben Schaarschmidt & Fischer (2001) das Instrument AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) entwickelt. Der AVEM ist als ein ressourcenorientiertes Verfahren zu verstehen, bei dem Haltungen, Einstellungen, erlebte Kompetenzen und Gefühle im Mittelpunkt stehen. Damit wird „die aktive Rolle des Menschen in seinem Verhältnis zu den beruflichen Anforderungen“ betont (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S.20).

Bewältigungsmöglichkeiten und personale Ressourcen im Umgang mit beruflichen Belastungen werden dadurch verstärkt in den Fokus genommen, und es wird nicht mehr nur nach den Belastungen an sich gefragt. Ziel ist es, Verhaltens- und Erlebensmuster identifizieren zu können, die Risiken für die physische und psychische Gesundheit bergen (z.B. für Burnout), um präventiv bzw. interventiv auf die entsprechenden Bereiche Einfluss nehmen zu können.

Darüber hinaus ist der AVEM auch ein mehrdimensionaler Ansatz. Das bedeutet, er fokussiert nicht nur die Funktionen einzelner personaler Merkmale im Burnoutprozess (wie beispielsweise emotionale Stabilität, internale Kontrollüberzeugungen, Selbstwertgefühl, Hardiness oder Selbstwirksamkeitserwartungen), sondern das „Zusammenspiel berufs-

bezogener personaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen“ (Klusmann et al., 2006, S. 163).

Der AVEM ist ein Fragebogen mit 66 Items, welche insgesamt elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bilden. Diese Dimensionen oder Skalen lassen sich wiederum zu drei umfassenden inhaltlichen Bereichen zuordnen, „denen im Hinblick auf gesundheitsbezogene Aussagen jeweils eine eigenständige Bedeutung zukommt“.

(Schaarschmidt, 2004, S.21). Dies sind

- das berufliche Engagement,
- die gegenüber den beruflichen Belastungen erlebte Widerstandskraft und
- die die Berufsausübung begleitenden Emotionen.<sup>1</sup>

Anhand der Ausprägungen in den elf Dimensionen des AVEM lassen sich vier Bewältigungs- (und damit auch Lehrer-) -typen clusteranalytisch identifizieren, die in verschiedenen Untersuchungen bestätigt worden sind (vgl. Klusmann et al., 2006, Klusmann et al., 2008; Schaarschmidt 2004, 2006; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Diese Muster unterscheiden sich durch den Grad der Ausprägungen in Bezug auf berufsbezogene Ressourcen. Überdies ist das Risiko für physische und psychische Erkrankungen je nach Typ bzw. Muster unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Profilverläufe der einzelnen Muster sind der Abbildung 2-1 zu entnehmen.

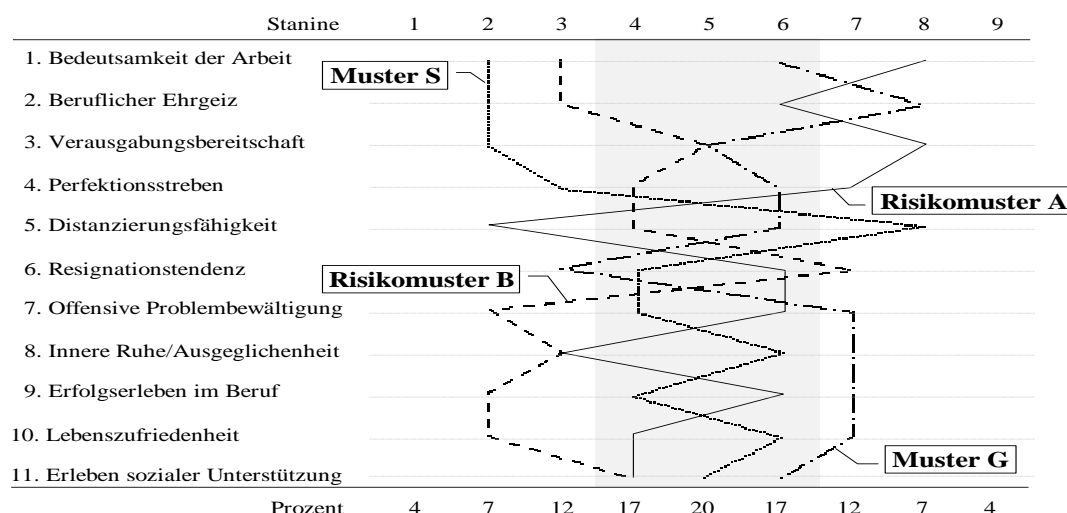


Abbildung 2-1: Unterscheidung nach 4 Bewältigungsmustern beim AVEM (Muster G: Strich-Punkt-Linie, Muster S: gepunktete Linie, Muster A: dünne durchgezogene Linie, Muster B: gestrichelte Linie). Die Darstellung bezieht sich auf die Stanine-Skala, die von 1–9 reicht und deren Mittelwert 5 beträgt. (Schaarschmidt, 2006, S.5)

<sup>1</sup> Eine ausführlichere Beschreibung des AVEM findet sich in Kapitel 6.2.3

### **Muster G (>Gesundheitstyp<)**

Dieses Muster steht für Gesundheit und gibt Hinweise auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Gekennzeichnet ist es durch deutliches, aber nicht exzessives berufliches Engagement, kombiniert mit höherer Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen bei gleichzeitig positiven Emotionen in Bezug auf die Berufsausübung. Besonders hervorzuheben sind die erhaltene Distanzierungsfähigkeit trotz hohen Engagements und die geringste Ausprägung in der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen. Dieses Muster kann als das wünschenswerte in Bezug auf arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben angesehen werden.

### **Muster S (>Schontyp<)**

Charakteristisch für dieses Muster ist eine ausgeprägte Schonhaltung gegenüber beruflichen Anforderungen. Es zeigen sich die geringsten Ausprägungen bei der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Engagement, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben bei gleichzeitiger – im Vergleich mit den anderen Mustern – am stärksten ausgeprägten Distanzierungsfähigkeit. Das geringe berufliche Engagement scheint nicht auf eine resignative Einstellung zurückzuführen zu sein, worauf die eher niedrige Resignationstendenz hinweist. Bezeichnend für dieses Muster ist zudem eine relativ hohe Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen, was anhand der relativ hohen Ausprägung im Bereich der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit deutlich wird. Des Weiteren herrscht eine relativ hohe Lebenszufriedenheit vor.

Insgesamt zeigt sich in diesem Muster kein gesundheitliches Risiko, daher sollte es eher unter Motivationsaspekten betrachtet werden.

Die folgenden beiden Muster werden von Schaarschmidt (2004, 2006, 2007) als Risikomuster bezeichnet, weil sie durch arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster gekennzeichnet sind, die psychische Gefährdungen und Beeinträchtigungen deutlich machen.

### **Risikomuster A**

Die Bezeichnung dieses Risikomusters entstand in Anlehnung an das Typ-A-Verhaltenskonzept von Friedman & Rosenman (vgl. Schaarschmidt, 2004 & 2006). Dieses postuliert einen „Zusammenhang von koronarer Herzerkrankung und einem Verhaltensmuster, das

durch übersteigertes und andauerndes Engagement, starken und konkurrierenden Ehrgeiz, Ruhelosigkeit sowie Unfähigkeit zu Erholung und Entspannung gekennzeichnet ist“ (Schaarschmidt, 2006, S.7).

Das Risikomuster A zeichnet sich aus durch überhöhtes Engagement (stärkste Ausprägungen bei Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben bei gleichzeitig nur wenig ausgeprägter Distanzierungsfähigkeit). Personen dieses Profils fällt es demnach schwer, Abstand zu Problemen von Arbeit und Beruf zu nehmen. Die erlebte Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen ist gering ausgeprägt und wird überdies von eher negativen Emotionen begleitet. Charakteristisch und risikoreich für dieses Muster ist demnach die Kombination aus überhöhtem beruflichem Engagement – bis hin zur Selbstüberforderung – welches keine gleichermaßen hohe positive emotionale Entsprechung im Lebensgefühl findet.

### **Risikomuster B (>Burnout<)**

Herausragende Kennzeichen des Risikomusters B sind eine hohe Resignationstendenz, geringe Ausprägungen in der offensiven Problembewältigung sowie der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, ausbleibendes Erfolgserleben im Beruf und generelle Lebensunzufriedenheit kombiniert mit geringen Werten im Bereich des beruflichen Engagements.

Ausschlaggebender Unterschied zum Muster S ist hierbei, dass die Distanzierungsfähigkeit bei diesem Risikomuster stark eingeschränkt ist.

Charakteristisch für dieses Muster sind permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung, Resignation, Motivationseinschränkungen, geringe Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen und stark negative Emotionen. Da dies auch alles Erscheinungen sind, die zum Kern des Burnout-Syndroms zählen, wählte Schaarschmidt die Bezeichnung „B“ für dieses Risikomuster, wobei es nicht in allen Fällen mit Burnout gleichgesetzt werden kann (vgl. Schaarschmidt, 2007). Eine Reihe von Untersuchungen belegen jedoch für Personen des Typ B eine erhöhte emotionale Erschöpfung, verstärkte Dehumanisierungstendenzen und eine verminderte Leistungsfähigkeit (gemessen mit dem MBI) (vgl. Schaarschmidt et al. 1999, van Dick & Wagner, 2001 nach Klusmann et al. 2006).

Welche dieser Muster wie stark im Lehrerberuf verbreitet sind und ob es auch schon bei Referendaren Hinweise auf Risikomuster und Burnout gibt, soll im nächsten Abschnitt geklärt werden.

### **2.2.2 Verbreitung und Quellen von Belastungen im Lehrerberuf und Referendariat**

*„Um die psychische Gesundheit im Lehrerberuf ist es nicht gut bestellt“ (Schaarschmidt, 2004, S.69).*

#### **Verbreitung**

Wie Abele & Candova (vgl. 2007) zusammenfassen, zeigt „konsistent über verschiedene Studien hinweg [...] etwa ein Viertel der befragten Lehrkräfte mittlere bis starke Anzeichen von Burnout (Barth, 1990; Farber 1991; Gamsjäger & Sauer, 1996; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1995). Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan und Schmidt (1994) berichten von 50% physisch und psychisch belasteten Lehrkräften, wobei keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Frauen und Männern, verschiedenen Altersgruppen und verschiedenen Schularten bestanden.“ (Abele & Candova, 2007, S. 108). Buschmann & Gamsjäger (1999) fanden in ihrer Untersuchung zur Verbreitung von Burnout beim Vergleich von österreichischen und deutschen Lehrern keine signifikanten Unterschiede. Dies entkräftet Spekulationen über nationale Abweichungen aufgrund unterschiedlicher Bildungssysteme (vgl. Buschmann & Gamsjäger, 1999). Pietarinen et al. (2013) beschreiben eine ähnlich alarmierende Situation für finnische Lehrkräfte: „Teachers in Finland – well-educated professionals with great expertise and enjoying a high degree of autonomy – have been found to have the highest burnout levels of Finnish white-collar and human service workers“ (Pietarinen et al., 2013, S. 62).

Wie Schaarschmidt (2004, 2006 und 2007) in zwei großen Untersuchungen in Deutschland anhand von Musterzuordnungen mittels AVEM zeigen konnte, liegt für die Berufsgruppe der Lehrkräfte eine prekäre Situation vor. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurden innerhalb von zwei Etappen im Zeitraum von 2000 bis 2006 jeweils über 7600 Lehrkräfte aller Schulformen aus 11 bzw. 8 Bundesländern in Deutschland mittels AVEM befragt.

Die Gruppe der Lehrkräfte hebt sich dabei im Vergleich zu anderen Berufsgruppen mit ebenfalls hoher psychosozialer Beanspruchung deutlich von diesen ab (z.B. Polizei, Strafvollzug, Pflegepersonal, Existenzgründer, Erzieher aus Heimen für geistig Behinderte oder Angestellte aus Sozialämtern in ostdeutschen Städten mit der höchsten Arbeitslosigkeit): hier zeigt die Gruppe der Lehrkräfte den höchsten Anteil der Risikomuster im AVEM. Beachtlich ist dabei, dass der B-Muster-Anteil (= >Burnout<) in keiner anderen Gruppe annähernd so hoch ist wie bei den Lehrern. Komplettiert wird dieses ungünstige Bild von einem sehr geringen Anteil von G-Musterzugehörigen (= >Gesundheitstyp<)(17% bei Erhebung 1 und knapp 16% bei Erhebung 2). Bei näherer Betrachtung der Einzelmerkmale zeigt sich eine gesundheitspsychologisch bedenkliche Konstellation aus geringem beruflichem Ehrgeiz gepaart mit deutlich höherer Verausgabungsbereitschaft und geringer Distanzierungsfähigkeit. Dadurch entsteht leicht ein Erleben, viel zu investieren und wenig an persönlichem Gewinn zurückzubekommen (vgl. Schaarschmidt, 2004 & 2006).

Beim Vergleich der unterschiedlichen Bundesländer wird deutlich, dass diese ungünstige Konstellation regionenübergreifend vorherrscht. Schaarschmidt konstatiert den niedrigen G- und hohen B-Muster-Anteil als „allgemeines Charakteristikum der Berufspopulation“ (Schaarschmidt, 2004, S.70). Beim Ost-West-Vergleich sticht jedoch hervor, dass in den neuen Bundesländern das Risikomuster A am stärksten vertreten ist.

Für alle Regionen gilt auch, dass es unerheblich ist, an welcher Schulform unterrichtet wird. Es zeigen sich in diesem Zusammenhang bei allen Schulformen ungünstige Musterkonstellationen.

Einen großen Unterschied gibt es beim Geschlechtervergleich. Hier bestehen für die Frauen deutlich ungünstigere Musterkonstellationen als für die Männer. Das Vorkommen der Risikomuster ist bei den Frauen sehr viel stärker ausgeprägt als bei ihren männlichen Kollegen.

Ein weiterer Unterschied zeigt sich beim Vergleich nach Dienstalter. Dabei lässt sich erkennen, „dass eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre hinweg erfolgt“ (Schaarschmidt, 2007, S.25). Insbesondere in den ersten fünf Berufsjahren tritt eine negative Entwicklung auf. Darüber hinaus kann für das Risikomuster A eine kontinuierliche Zunahme festgehalten werden, während für das Risikomuster B (>Burnout<) nach einem Anstieg bis ins mittlere Dienstalter in den letzten Dienstalters-

gruppen eine Verringerung zu verzeichnen ist. Als Erklärung dafür führt Schaarschmidt an, dass vermutlich vor allem diejenigen Lehrkräfte verfrüht aus dem Dienst ausscheiden, die diesem Muster zuzuordnen sind. Diese aufgeführten Verschlechterungen, die im Laufe der Dienstjahre auftreten, sind – wie beide Studien belegen - für die Frauen noch drastischer zu verzeichnen als für die Männer (vgl. Schaarschmidt, 2004, 2006, 2007).

### **Belastungssituation von Lehramtsstudierenden und Referendaren**

Insgesamt gibt es weltweit eine große Menge an Untersuchungen, die sich mit der Belastungssituation von (jungen) Lehrern befassen und dabei relativ einheitlich zu dem Ergebnis kommen, dass der Bereich der Belastungen, die bis hin zum Burnout führen können, in jeder Phase des Lehrerberufs eine wichtige Rolle spielt. (z.B. Brouwers & Tomic, 2000; Fives et al. 2007; Klassen & Chiu, 2011; Pietarinen et al. 2013, Schwarzer & Hallum, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Tzioti et al. 2010; für einen Überblick siehe: Aloe, Amo & Shanahan, 2014) und sogar bereits bei Studierenden im Praktikum auftritt (vgl. Fives et al. 2007, Gold, 1985 zitiert nach Fives et al. 2007; Dicke et al., 2014). Oft werden im gleichen Zusammenhang auch erschreckend hohe Zahlen von Lehrkräften genannt, die innerhalb der ersten fünf Jahre nach Berufseintritt wieder aus dem Lehrberuf austreten (s.o.).

Klusmann et al. (2012) untersuchten in ihrer Studie zur beruflichen Beanspruchung angehender Lehrkräfte das Ausmaß der emotionalen Erschöpfung und der Arbeitszufriedenheit. Auch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen, dass sich bereits Lehramtsanwärterinnen und -anwärter im Vorbereitungsdienst stark belastet fühlen. Die emotionale Erschöpfung steigt im Laufe des ersten Jahres im Anwärterdienst signifikant an und ist dann vergleichbar mit den Werten einer Referenzstichprobe von erfahrenen Lehrkräften. Die Arbeitszufriedenheit dagegen fiel bei den Anwärterinnen und Anwärtern deutlich höher aus als bei den erfahrenen Lehrkräften.

Eine von Schaarschmidt durchgeführte Befragung von Lehramtsstudierenden (ab 3. Semester) mittels AVEM ergab einerseits einen größeren G-Muster-Anteil (>Gesundheitstyp<) als in der Gesamtgruppe von Lehrkräften, andererseits aber auch einen erheblichen Anteil an B-Muster-Zugehörigen (>Burnout<). Beachtlich dabei ist eine differenzierte Betrachtung, wenn nach der eigenen Überzeugung in Bezug auf die Eignung für den Lehr-



beruf gefragt wird: Dabei geben G-Muster-Zugehörige deutlich häufiger an, dass sie sicher sind, dass der Lehrberuf der richtige für sie ist. Studierende, die sich sehr unsicher sind, ob der Lehrberuf der richtige für sie ist, sind mit 60% dem B-Muster (>Burnout<) zuzuordnen. Als ebenfalls bedenklich schätzt Schaarschmidt den Anteil an S-Muster-Zugehörigen (>Schontyp<) ein, der mit 31% den größten Umfang in der Musterverteilung unter den Lehramtsstudierenden einnimmt. Hierbei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Männern (39%) und Frauen (27%) (vgl. Schaarschmidt, 2004).

Für die Referendare ergibt sich eine sehr ähnliche Musterverteilung wie bei den Lehramtsstudierenden: der G-Muster-Anteil(>Gesundheitstyp<) ist etwas niedriger und der A-Muster-Anteil etwas höher als bei den Studierenden. Bemerkenswert ist der weiterhin hohe Anteil an S-Muster-Zugehörigen (>Schontyp<), der auch bei den männlichen Anwärtern noch bei 39% liegt.

Betrachtet man die Musterverteilung der Berufseinsteiger, zeigt sich hier – trotz des recht hohen A-Muster-Anteils – die günstigste Konstellation im Vergleich aller Altersgruppen. Hervorzuheben sind hier der hohe und – wenn auch knapp – größte Anteil an G-Mustern (>Gesundheitstyp<) und der relativ niedrige B-Muster-Anteil (>Burnout<) (vgl. Schaarschmidt, 2004).

### **Quellen von Belastungen im Lehrerberuf**

Dass der Lehrerberuf belastend sein kann, wurde im vorangegangenen Abschnitt deutlich. Was aber sind die Quellen für dieses Belastungserleben von Lehrkräften? Die Faktoren, die dafür ausschlaggebend sind, können Schaarschmidt (2007) zufolge verschiedenen Bereichen zugeordnet werden. Zum einen sind dabei die generell belastenden Arbeitsverhältnisse zu nennen, da es sich um einen „Beruf mit erhöhter psychosozialer Beanspruchung“ (Schaarschmidt, 2007, S. 34) handelt, bei dem die Distanzierung vom Berufsalltag extrem erschwert ist. Auch wird die räumlich-zeitliche Abgrenzung von beruflicher und privater Sphäre durch Vor- und Nachbereitungszeiten und Korrekturzeiten zu Hause erschwert. Durch fehlende Erholungs- oder Pausenmöglichkeiten in der Schule entsteht ein „Missverhältnis zwischen permanent geforderter hoher Anspannung und fehlenden Möglichkeiten angemessener Entspannung“ (Schaarschmidt, 2007, S. 35, vgl. auch Skaalvik & Skaalvik,

2010). Hinzu kommt häufig eine stark erhöhte Tages-oder Wochenarbeitszeit, welche auch nicht durch die längeren Ferienzeiten kompensiert werden kann.

Als weiteren Faktor nennt Schaarschmidt das „andauernde Erleben eines Ungleichgewichts von Geben und Empfangen“ (2007, S.35). Auf der zwischenmenschlichen Ebene, insbesondere auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis bezogen, steht aus der Sicht der Lehrpersonen dem Engagement der Lehrkraft für seine Schüler oft nur ein geringer oder ganz fehlender Dank von Schülern oder Eltern entgegen. In diesem Zusammenhang wird auch problematisches Schülerverhalten als einer der am meisten belastenden Faktoren genannt. Dies wird oft noch verstärkt durch die mangelnde Unterstützung von Elternseite (vgl. Stoeber & Rennert, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Die Art der Beziehung der Lehrkraft zu den Eltern ist ein starker Prädiktor für den Bereich der Depersonalisation (zudem auch für die Lehrer-Selbstwirksamkeit) (vgl. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern hat laut Dicke et al. (2014) einen signifikanten Prädiktoreffekt für das Belastungserleben von Lehrkräften. Dies konnte auch von Skaalvik & Skaalvik (2010) in ihrer Studie gezeigt werden: sie fanden einen Zusammenhang zwischen Disziplinproblemen und den Burnoutdimensionen emotionale Erschöpfung und Depersonalisation. Als weiterer Stressfaktor auf der zwischenmenschlichen Ebene wird ein schlechtes kollegiales Verhältnis genannt (Borg & Riding, 1991, nach Dicke et al. 2014).

Neben der zwischenmenschlichen Ebene führt Schaarschmidt (vgl. 2007) auch die mit der Institution Schule verknüpften Rahmenbedingungen als Burnout-begünstigende Bedingung an. Lehrkräfte fühlen sich durch weitreichende Reglementierungen, Vorschriften und Bevormundungen stark in ihren Gestaltungsmöglichkeiten eingeschränkt. Auch wird ihnen dadurch die Entwicklung und Umsetzung eigener beruflicher Ziele sehr erschwert. Darüber hinaus erleben Lehrkräfte oft eine Pauschalkritik und fehlende Wertschätzung seitens der Gesellschaft, für das, was sie unter häufig schwierigen Bedingungen leisten (vgl. Schaarschmidt, 2007; Dicke et al., 2014).

Auch wenn die äußeren Rahmenbedingungen, Arbeitsbedingungen oder Ausbildungsmodelle Einfluss auf das Stresserleben haben, scheint doch die Lehrtätigkeit an sich etwas zu sein, das starke Belastungen hervorrufen kann, wie Pietarinen et al. betonen. „Several studies suggest that in comparison with other academic, client-related professions, teaching

surpasses the average levels of stress, although there is significant contextual variation in teacher training and working conditions between countries" (Pietarinen et al., 2013, S. 62).

Neben den Bedingungen, die Lehrkräfte in Schulen vorfinden, spielen auch die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen eine entscheidende Rolle. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang immer wieder beanstandet, dass erforderliche pädagogische Kompetenzen zu wenig vermittelt werden (siehe auch Kap. 2.1). Lehramtsstudierende, Referendare und auch im Beruf stehende Lehrkräfte kritisieren, „dass in der Ausbildung das situationsnahe Lernen und Trainieren, das insbesondere auch auf die Tücken und Klippen des Berufsalltags vorbereitet, viel zu kurz kommt.“ (Schaarschmidt, 2007, S.38). Ebenso wichtig wie der Erwerb handlungsbezogener Kompetenzen ist die Ausbildung realitätsangemessener Haltungen und Einstellungen, da auch sie zur Prävention von Burnout beitragen können (vgl. Schmitz & Leidl, 1999). Schaarschmidt betont hierbei vor allem, dass einer perfektionistischen Haltung entgegengesteuert werden muss, um einem anhaltenden Erleben von Misserfolgen und Frustrationen entgegenzuwirken (vgl. Schaarschmidt, 2007).

Burisch (vgl. 2010) konstatiert, dass es ein höheres Risiko für den Beginn eines Burnout-Prozesses gibt zu Zeiten biografischer Zäsuren, d.h., dann, wenn sich die Umwelt plötzlich ändert und das Individuum vor neue Herausforderungen gestellt wird, wie beispielsweise Studienanfang, Berufseintritt, ein neuer Vorgesetzter oder das erste eigene eigenverantwortliche Projekt. Das Referendariat als erste umfangreiche Praxisphase mit großen Unbekannten (Anforderungen von Seiten der Schüler, Kollegen und Seminarleiter) stellt demnach auch eine risikoreiche Zäsur dar.

Dass der Übergang in die berufliche Praxis eine Herausforderung darstellt und eine komplexe Anpassungsleistung von den Berufsanfängern erfordert, wird auch von Klusmann et al. (vgl. 2012) so gesehen. Sie betonen in diesem Zusammenhang jedoch, dass „individuelle Merkmale wie die Persönlichkeit, die im Studium erworbene berufliche Kompetenz und die Vorerfahrung dazu beitragen [können], dass dieser Übergang zwar ein *major life event* (Hervorhebung im Original), aber kein krisenhaftes Erleben darstellt“ (Klusmann et al., 2012, S. 287).

In einer Vielzahl von Studien, die sich mit Belastungen bei Lehrkräften beschäftigten, wurde nach dem Zusammenhang von Burnout mit verschiedenen Faktoren, die als Quellen von Belastungen im Lehrerberuf gelten, gefragt. Dabei wurde überwiegend der MBI (im Ganzen

oder einzelne Skalen) von Maslach & Jackson eingesetzt, vereinzelt im Rahmen anderer Belastungskonzepte wurden auch andere Instrumente (wie beispielsweise der AVEM von Schaarschmidt & Fischer, 2003) eingesetzt. Neben den oben bereits angeführten Faktoren, konnten folgende Zusammenhänge gefunden werden:

### **Burnout und störende Schülerinnen und Schüler**

Eine Quelle, die oft für Belastungen verantwortlich gemacht wird, sind Störungen durch Schülerinnen und Schüler im Unterricht. So nennen Lehrkräfte dies als einen ihrer Hauptstressfaktoren (vgl. Helmke, 2003; Kyriacou, 2001; Schaarschmidt, 2004). In verschiedenen Untersuchungen konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen Disziplinproblemen bzw. störenden Schülerinnen und Schülern und Burnout nachgewiesen werden (z.B. Skaalvik & Skaalvik, 2010; van Dick & Wagner, 2001;). Burke et al. (1996) weisen störende Schülerinnen und Schüler darüber hinaus als Prädiktor für Burnout nach, der für Lehrerinnen stärker zum Tragen kommt als für Lehrer.

### **Burnout und Kontextfaktoren**

Zeitdruck und Arbeitsbelastung werden auch oft von Lehrkräften als Stressfaktoren genannt. Diese Beziehungen konnten auch empirisch belegt werden: Zeitdruck und emotionale Erschöpfung hängen zusammen (vgl. Skaalvik & Skaalvik, 2010), Arbeitsbelastung und emotionale Erschöpfung ebenfalls (Dorman, 2003, Skaalvik & Skaalvik, 2010). „Red tape“ (=übertriebene, unsinnige Bürokratie) zählt ebenfalls zu den Prädiktoren für Burnout (vgl. Burke et al., 1996). Für Novizenlehrkräfte konnte nachgewiesen werden, dass Organisationsstrukturen Einfluss auf die Ausprägung von Burnoutwerten haben, dabei sind insbesondere die berufliche Anerkennung und Wertschätzung in der Öffentlichkeit und durch Schülerinnen und Schüler sowie ein unterstützendes und gemeinschaftliches Arbeitsmilieu von Bedeutung (vgl. Gavish & Friedmann, 2010).

Differenzen bei Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen stellten Buschmann & Gamsjäger (1999) fest, der Art, dass Volksschullehrkräfte in Österreich die geringsten Burnoutwerte im Vergleich zu allen anderen Schultypen aufwiesen.

### **Burnout und das soziale Umfeld**

In Bezug auf den Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Burnoutdimensionen wurden verschiedene Aspekte untersucht. Der Familienstand wurde als einflussreicher Parameter konstatiert der Art, dass der Partner bzw. die Partnerin und Kinder als protektiver Faktor

bezüglich des Ausbrennens wirken (vgl. Buschmann & Gamsjäger, 1999; Burke et al. 1996). Ein starkes unterstützendes Netzwerk aus Freunden und Familie zählt auch zu den Schutzfaktoren, die im Rahmen der Untersuchung von resilienten Lehrkräften ermittelt wurden (Howard & Johnson, 2004). Neben diesen eher auf das Privatleben bezogenen Faktoren gibt es auch eine Reihe von Untersuchungen, die die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Kollegen, Schulleitung und den Eltern herausstellen. Depersonalisation wurde durch die Art der Beziehung zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler vorhergesagt (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Eine unterstützende Schulleitung, die den Lehrkräften bei Bedarf mit Rat und Hilfe zur Seite steht, wirkt sich positiv auf Burnout aus (Burke et al., 1996; Dorman, 2003; Schaarschmidt, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2010; van Dick & Wagner, 2001). Ebenfalls einflussreiche (Schutz-)Faktoren sind die Zusammenarbeit, gegenseitige Unterstützung und Aufmunterung im Kollegium (Dorman, 2003; Howard & Johnson, 2004).

Die Art der Anleitung durch betreuende Lehrkräfte bei Lehramtspraktikanten hat ebenso einen signifikanten Einfluss auf die Burnoutausprägungen der Praktikanten: je unterstützender der Anleitungstil desto geringer die Burnoutwerte (Fives et al. 2007).

### **Burnout und Geschlecht und Alter**

Männer haben höhere Werte bei der Dimension Depersonalisation (Burke et al. 1996, Schwarzer & Hallum, 2008) und teilweise bei emotionaler Erschöpfung (Burke et al., 1996). In Bezug auf Altersunterschiede konnten verschiedene Zusammenhänge nachgewiesen werden. So nimmt die emotionale Erschöpfung bei Lehrkräften in Deutschland mit steigendem Alter zu, während sie bei chinesischen und US-amerikanischen Lehrkräften geringer wird, je älter diese sind (vgl. Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000).

Jüngere deutsche und israelische Lehrkräfte fühlen sich weniger erfolgreich als ältere (Schwarzer & Hallum, 2008).

Insgesamt haben bereits Novizenlehrkräfte recht hohe Burnoutwerte, wie Gavish & Friedman (2010) konstatieren.

Die bisher aufgeführten Faktoren stammen aus Bereichen, auf die die Lehrkräfte selber wenig direkte Einflussmöglichkeiten haben, um Veränderungen herbeiführen zu können. Daher ist es umso wichtiger, sich den Bereichen zuzuwenden, bei dem es um die

individuellen Voraussetzungen und damit auch um ganz persönliche Einflussmöglichkeiten geht.

### **Burnout und Unterricht**

Die Kooperation unter Schülerinnen und Schülern im Unterricht reduziert Gefühle von Depersonalisation und fördert die persönliche Leistungsfähigkeit von Lehrkräften. Darüber hinaus steigern Aufgabenorientierung im Unterricht und gelungene Lehrkraft – Schülerinnen- /Schüler-Interaktion die persönliche Leistungsfähigkeit der Lehrkraft (vgl. Dormann, 2003). Die emotionale Erschöpfung ist geringer, je besser die Ordnung und Organisation im Klassenraum ist, gemeint ist damit, inwieweit das Klassenzimmer gut strukturiert ist und sich die Schülerinnen und Schüler höflich, ruhig und regelkonform verhalten (vgl. Dormann, 2003). Neben diesen auf Unterrichtsklima bezogenen Faktoren hat auch das Wissen über Klassenführung, die praktische Vorerfahrung und die auf Klassenführung bezogene Selbstwirksamkeitserwartung prädiktives Gewicht für emotionale Erschöpfung (vgl. Klusmann et al, 2012; Dicke et al., 2014).

### **Burnout und Copingstrategien, Denkmuster und berufliche Zufriedenheit**

Lehrkräfte mit aktiven Copingstrategien weisen geringere Burnoutwerte auf als solche, die Strategien anwenden, welche auf Vermeidung und Ignorieren schwieriger Situationen abzielen (vgl. van Dick & Wagner, 2001). Lehrkräfte, die dem >Gesundheitstyp< (ermittelt mit dem AVEM) angehören, weisen im Vergleich mit den anderen AVEM-Typen die niedrigste emotionale Erschöpfung und die größte berufliche Zufriedenheit auf. Lehrkräfte, die dem >Burnout-Typ< angehören, haben dagegen die höchsten emotionalen Erschöpfungswerte und die niedrigsten im Bereich der beruflichen Zufriedenheit (vgl. Klusmann, et al. 2008). Ebenfalls wirken sich Denkmuster, die sich positiv auf sich selbst oder positiv auf andere beziehen (positive self-oriented cognitive style und positive other-oriented cognitive style), günstig auf Burnoutlevel aus, da sie mit geringeren Ausprägungen von Burnout einhergehen. Negative auf sich selbst bezogene Denkmuster hängen mit ungünstigeren Werten in allen drei Burnoutdimensionen zusammen (vgl. Evers, Tomic & Brouwers, 2005). Die berufliche Zufriedenheit hängt sowohl mit der emotionalen Erschöpfung als auch (wenn auch schwächer ausgeprägt) mit Depersonalisation zusammen (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

### **Burnout und Selbstwirksamkeitserwartung**

Diverse internationale Untersuchungen belegen Zusammenhänge zwischen geringen Selbstwirksamkeitserwartungen und hohen Burnoutwerten (Brouwers & Tomic, 2000 für Holland; Skaalvik & Skaalvik, 2010 für Norwegen; Schmitz & Schwarzer, 2000 für Deutschland; Schwarzer & Hallum, 2008 für Deutschland & Syrien; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000 für Deutschland und China; Tzioti et al. 2010 für Griechenland; van Dick & Wagner, 2001 für Deutschland). Auch eine australische Untersuchung von Faktoren, die in Bezug auf Stress und Burnout resiliente Lehrkräfte aufweisen, identifizierte ein Gefühl von Wirksamkeit und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als wichtige Schutzfaktoren (vgl. Howard & Johnson, 2004).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Faktoren, die belastend für Lehrkräfte sein können, sowohl aus Bereichen stammen, die außerhalb der direkten Einflussmöglichkeit durch die Lehrkraft liegen (z.B. Organisationsstrukturen, Anerkennung in der Öffentlichkeit), als auch aus solchen, auf die Lehrkräfte direkt Einfluss nehmen können (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, Klassenführung). Deutlich wird in diesem Zusammenhang auch, dass die Belastungsfaktoren, die der persönlichen Einflussosphäre entstammen, sich einerseits auf innere Prozesse beziehen (Selbstwirksamkeit, Copingstrategien, Denkmuster...) und andererseits auf der Ebene der handlungsbezogenen Kompetenzen angesiedelt sind (Klassenführung, Umgang mit Kollegen, Eltern und Schulleitung).

### 3. Ressourcen bei der Ausübung des Lehrerberufs

---

*„Belastungen sind einerseits objektive Anforderungen der Arbeitsumwelt, andererseits die damit einhergehenden Beanspruchungen, die je nach Person verschieden erlebt werden. (vgl. Semmer & Udris, 2004 nach Abele & Candova, 2007).“*

Wie hoch die individuelle Belastung für eine Lehrkraft tatsächlich ist, kann nicht von außen bestimmt werden, beispielsweise durch das Addieren besonders belastender Einflüsse. Vielmehr spielen der individuelle Umgang und die persönliche Bewertung der äußeren Umstände im Verhältnis zu den selbst wahrgenommenen Bewältigungsmöglichkeiten die ausschlaggebende Rolle in Bezug auf subjektiv erlebte Belastungen. Dies bestätigt auch Sieland (2001, S.36) „>Belastung< ist [...] keine absolute Größe, sondern die durch einen bestimmten Beurteilenden eingeschätzte mehr oder weniger gute Passung zwischen den Anforderungen, die eine Person bewältigen soll bzw. will, und den Ressourcen, die sie dabei nutzt.“ Belastungserleben ist nach Lazarus (1966; Lazarus & Launier, 1978, 1981) die Differenz zwischen personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten und den situations-spezifischen Anforderungen. Übertragen auf das Belastungserleben von Lehrkräften bedeutet das, „dass objektive Charakteristika der Lehrertätigkeit wie z.B. große Klassen, rigide Zeittakte oder Lärm Belastungen sind, die die Lehrkraft beanspruchen, aber je nach vorhandenen personalen und situativen Ressourcen als mehr oder weniger belastend erlebt werden.“ (Abele & Candova, 2007, S. 108).

Welche Ressourcen können Lehrkräfte nutzen?

Bereits erwähnt wurde, dass die Vermittlung handlungsbezogener Kompetenzen sowie die Ausbildung realitätsangemessener Haltungen und Einstellungen zur Prävention von Burnout und Belastungserleben beitragen können. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen negativ korrelieren mit Burnout bzw. einzelnen Bereichen von Burnout (vgl. z.B. Abele & Candova, 2007; Aloe, Amo & Shanahan 2014; Dicke et al. 2014; Prüß, 2014; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007; 2010; Tzioti et al. 2010)



In einer Längsschnittstudie konnten Abele & Candova (2007) zeigen, dass Selbstregulationsvariablen (wie die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung, die Zielorientierung und das Selbstkonzept) das Belastungserleben von Lehrkräften sehr gut voraussagen. Dabei wirkt sich die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung protektiv auf lehrerspezifisches Belastungserleben aus und konnte als Ressource im Umgang mit Belastungen entsprechend bestätigt werden. Die beruflichen Zielorientierungen hingegen können das Belastungserleben fördern, wenn berufliche Ziele denen aus dem Privatleben untergeordnet oder höchstens gleichwertig gegenübergestellt sind. Eine Integrationszielorientierung (=Wunsch nach Ausgleich von Beruf und Freizeit) fördert der Untersuchung nach das allgemeine Belastungserleben von Lehrkräften, wohingegen eine Teilzeitzielorientierung, bei der das außerberufliche Engagement eine wesentliche Rolle spielt, das lehrerspezifische Belastungserleben fördert (vgl. Abele & Candova, 2007). Einen kleinen, aber dennoch signifikanten Einfluss auf das Belastungserleben hat der Studie zufolge auch die Höhe des Lehrdeputats.

In die gleiche Richtung weisen Ergebnisse von Pietarinen et al. (2013), die in ihrer Untersuchung mit 2310 finnischen Lehrern herausfanden, dass pro-aktive Strategien das Belastungserleben von Lehrkräften verbessern können. Dies gilt sowohl für die Selbst- als auch für die Co-Regulation. Unter co-regulativen Strategien wird dabei die Fähigkeit verstanden, beispielsweise soziale Ressourcen zu nutzen. Verschiedene Untersuchungen belegen, dass die erlebte soziale Unterstützung Auswirkungen von Belastungen auf körperliche Beschwerden reduzieren kann (vgl. van Dick, Wagner & Petzel, 1999). Soziale Unterstützung puffert in Wechselwirkung mit den Stressoren „die Belastungswahrnehmung und –verarbeitung ab und wirkt damit insbesondere unter Belastungssituationen indirekt auf den Gesundheitszustand ein“ (van Dick, Wagner & Petzel, 1999, S. 271) (=Puffermodell sozialer Unterstützung). Auch die Studie von Buschmann & Gamsjäger (1999) bestätigt den Partner bzw. die Partnerin als Teil sozialer Unterstützung als protektiven Faktor in Bezug auf Burnout.

Klusmann et al. (2012) untersuchten in ihrer Studie mit über 500 Lehramtsanwärtern den Einfluss von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz auf die berufliche Beanspruchung. Dabei konnten sie zeigen, dass emotionale Erschöpfung (als ein Kernsymptom von Burnout) über die Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit statistisch signifikant vorhergesagt werden konnte: „Lehrkräfte mit der

Tendenz zu negativen Emotionen und Labilität (Neurotizismus) berichteten erwartungsgemäß höhere Beanspruchung.“ (Klusmann et al., 2012, S. 286). Geringere Beanspruchungswerte werden von Personen berichtet, die eine hohe Gewissenhaftigkeit haben. Auch die Fähigkeit, sich von Arbeitsbelangen distanzieren zu können, wie es bei dem mit dem AVEM ermittelten Gesundheitstyp und dem Schontyp der Fall ist, wirkt sich positiv auf das Belastungserleben aus. Für den präventiven Bereich und auch die universitäre Phase der Lehrerausbildung von Bedeutung ist der auf erlern- und veränderbare Merkmale bezogene Befund, dass sich auch das pädagogisch-psychologische Wissen über Klassenführung und die Dauer der praktischen Vorerfahrungen statistisch signifikant auf die emotionale Erschöpfung auswirken: je größer das theoretische Wissen über Klassenführung desto geringer der Zuwachs an Beanspruchung. Die erlebte Beanspruchung in der Praxisphase fiel ebenfalls geringer aus, je mehr praktische Erfahrungen im Vorfeld im pädagogischen Bereich gesammelt wurden (z.B. Nachhilfe, Jugendgruppen leiten, ...). Das fachdidaktische Wissen dagegen hat keinen Effekt auf die Beanspruchungsindikatoren. (vgl. Klusmann et al., 2012).

## **3.1 Ressourcen auf der kognitiven Ebene**

### **3.1.1 Selbstwirksamkeitserwartung**

In diversen Untersuchungen wurde ein Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Ausmaß der von Lehrkräften erlebten Belastungen nachgewiesen(s.o.). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung wirkt dabei protektiv gegenüber Belastungen und Burnout. Daher soll das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung im Folgenden zunächst näher beschrieben werden, bevor auf Zusammenhänge und Präventionsmöglichkeiten in Bezug auf Belastungserleben eingegangen wird.

#### **Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung**

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wurde in den 1970er Jahren von Alfred Bandura entwickelt. In der sozial-kognitiven Theorie beschreibt Bandura die Selbstwirksamkeitserwartung (perceived self-efficacy) neben den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen (outcome-expectancies) als einen Teil der subjektiven Überzeugungen. Kognitive,

motivationale, emotionale und aktionale Prozesse werden nach Bandura durch diese subjektiven Überzeugungen gesteuert (vgl. Bandura 1986, 1995, 1997).

Dabei ist die Selbstwirksamkeitserwartung als Kompetenzerwartung deutlich von Konsequenzerwartungen zu trennen. Im Mittelpunkt von Konsequenzerwartungen steht das Verhalten, das notwendig ist, um bestimmte Ergebnisse zu erreichen (Handlungsabhängigkeit von Ergebnissen). Inwieweit sich eine Person zutraut und in der Lage sieht, diese Handlungen selbst auszuführen, ist dagegen der Kern von Kompetenzerwartungen (Personabhängigkeit der Handlungen). Eine Lehrkraft könnte als Konsequenzerwartung beispielsweise davon ausgehen, dass bestimmte Methoden der Klassenführung für ein störungsärmeres Miteinander im Unterricht sorgen können. Ihre Kompetenzerwartungen könnten dabei jedoch so sein, dass sie sich selbst nicht in der Lage sieht, diese Klassenführungsmethoden anzuwenden. Durch die Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen erhalten die Kompetenzerwartungen zwangsläufig einen Selbstbezug. (vgl. Bandura, 1986; Schwarzer & Jerusalem, 2002). „Perceived self-efficacy is defined as people’s judgements of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances.“(Bandura, 1986, S.391). Bei den zu bewältigenden Aufgaben handelt es sich dabei laut Schwarzer & Jerusalem nicht um solche, „die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“(Schwarzer & Jerusalem, 2002, S.35).

Schwarzer & Jerusalem (2002) nennen optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen als Grundbedingung für einen ausdauernden, innovativen und kreativen Umgang mit Anforderungen. Dies stellt sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler „eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit dar.“ (S.36).

Darüber hinaus spielen optimistische Selbstüberzeugung bzw. die Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Rolle bei der Selbstregulation und können hier als wichtige persönliche Ressource betrachtet werden (vgl. Abele & Candova, 2007, Schwarzer & Jerusalem, 2002, Schwarzer, Mueller & Greenglas, 1999). Beispielsweise setzen sich selbstwirksame Personen höhere Ziele als nicht-selbstwirksame Personen und sind auch zuversichtlicher hinsichtlich ihrer eigenen Möglichkeiten der Zielerreichung. Hierbei sind nicht nur Leistungsziele

gemeint, sondern auch solche, die sich auf andere Lebensbereiche beziehen (Rauchen aufgeben, Sozialbeziehungen ändern, sich durchsetzen, Sport treiben, etc.). In diesem Zusammenhang ist beachtlich, dass die tatsächlichen Fähigkeiten der Person weniger ausschlaggebend sind für die Selbstregulation als die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, welche für das Erreichen eines Ziels nötig sind. „It [perceived self-efficacy] is concerned not with the skills one has but with judgments of what one can do with whatever skills one possesses. (Bandura, 1986, S.391).

Die Selbstwirksamkeitserwartung wirkt sich überdies auf das berufliche Engagement (commitment) von Lehrkräften aus und hat darüber hinaus sogar Einfluss auf die Absicht, den Lehrerberuf ganz aufzugeben (vgl. Klassen & Chiu, 2011).

Man unterscheidet die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen. Dabei bezieht sich die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf alle Lebensbereiche und „soll eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen.“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40). Davon abzuheben bzw. dazwischen anzusiedeln sind bereichsspezifische Konzepte. Im schulischen Kontext sind dies z.B. die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern oder die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Letztere bezieht sich speziell auf die Überzeugungen von Lehrern, mit schwierigen Anforderungen in ihrem Berufsalltag auch unter widrigen Umständen erfolgreich umgehen zu können. (Schmitz, 1999)

Neben der Unterscheidung von allgemeiner und bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung wurde das Konzept von Bandura (1997) um eine zusätzliche Dimension erweitert: die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung auf der einen Seite und die individuelle auf der anderen. Mit kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung ist dabei die Einschätzung der Fähigkeiten einer Gruppe gemeint, bestimmte Anforderungen oder Herausforderungen auch unter schwierigen Umständen meistern zu können. Dabei geht es nicht um die Bewertung der eigenen Fähigkeiten innerhalb der Gruppe oder derer einzelner anderer Gruppenmitglieder, sondern um die Einschätzung der gemeinsamen Wirkungspotenziale, welche durch die Kombination und Koordination der verschiedenen individuellen Ressourcen entstehen (vgl. Schmitz, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Gruppen mit hoher kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung setzen sich höhere bzw. anspruchsvollere Ziele als solche mit

geringerer kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung. Ebenso erholen sich hochselbstwirksame Gruppen leichter von Rückschlägen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung hängt stark mit der Unterstützung durch die Schulleitung zusammen. Haben Kollegien das Gefühl, kognitive und emotionale Unterstützung durch die Schulleitung zu erfahren, dass sie dort um Rat fragen können, ihnen mit Respekt und vertrauensvoll entgegengetreten wird und Innovationen unterstützt werden, ist ihre kollektive Selbstwirksamkeitserwartung höher (vgl. Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

#### **Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen**

Wie werden Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst bzw. wie entstehen Selbstwirksamkeitserwartungen?

Bandura unterscheidet vier Quellen für den Erwerb von Kompetenzerwartungen (sources of self-efficacy) (vgl. Bandura, 1986, 1995; Schwarzer & Jerusalem 2002):

1. Enactive Attainment (1986)/ Mastery Experience (1995) also eigene Erfahrungen von Erfolgen und Misserfolgen
2. Vicarious Experience, d.h. stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen
3. Verbal Persuasion d.h. sprachliche Überzeugungen (z.B. durch Fremdbewertung oder Selbstinstruktion)
4. Physiological and emotional state, also die Wahrnehmung eigener physiologischer und Gefühlsregungen.

Die aufgeführte Reihenfolge entspricht der Stärke des Einflusses beim Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen.

Eigene Erfahrungen (Enactive attainment/Mastery experience) sind die einflussreichste Quelle zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Dabei führen Erfolge, welche eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden, zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen. Wiederholte Misserfolge sind dagegen eher hinderlich für die Erhöhung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Ist eine starke Selbstwirksamkeitserwartung erst einmal vorhanden, haben einzelne Misserfolgserlebnisse meist keinen schädigenden

Einfluss mehr. Wichtig für den Aufbau stabiler Selbstwirksamkeitserwartungen ist dabei, dass Erfolgserlebnisse nicht zu leicht erfolgen, sondern dass auch mit Widrigkeiten auf dem Weg zum erfolgreichen Ergebnis konstruktiv umgegangen werden kann. „A resilient sense of efficacy requires experience in overcoming obstacles through perseverant effort. Some difficulties and setbacks in human pursuits serve a useful purpose in teaching that success usually requires sustained effort. After people become convinced they have what it takes to succeed, they persevere in the face of adversity and quickly rebound from setbacks“ (Bandura, 1995, S.3).

Auch wenn nicht immer die Möglichkeit besteht, Erfahrungen selbst zu machen, kann die Selbstwirksamkeitserwartung in den entsprechenden Bereichen trotzdem beeinflusst werden. Durch das Beobachten von Verhaltensmodellen, die eine entsprechende Herausforderung bestehen, kann die eigene Selbstwirksamkeitserwartung erhöht werden. Dabei ist es nötig, dass die Modelle eine möglichst große Ähnlichkeit mit der beobachtenden Person aufweisen, um durch diese stellvertretende Erfahrung Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zu nehmen. „The impact of modeling on beliefs of personal efficacy is strongly influenced by perceived similarity to the models. The greater the assumed similarity the more persuasive are the models' successes and failures.“ (Bandura, 1995, S. 3). Neben der Ähnlichkeit spielt auch die eigene Vorerfahrung in Bezug auf die zu meisternde Herausforderung eine große Rolle. „Perceived self-efficacy can be readily changed by relevant modeling influences when people have had little prior experience on which to base evaluations of their personal competence. Lacking direct knowledge of their own capabilities they rely more heavily on modeled indicators.“ (Bandura, 1986, S.400).

Bei der Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen durch stellvertretende Erfahrungen sind sogenannte „sich selbst enthüllende Bewältigungsmodelle“ hilfreich. Darunter versteht man laut Schwarzer & Jerusalem (2002) Modelle, welche sehr deutlich kommunizieren, wie sie im Verlauf der Aufgabenbewältigung mit eventuell auftretenden Schwierigkeiten umgehen.

Eine weitere Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen, liegt in der verbalen Überredung durch meistens andere Personen. Dabei ermutigt eine Person eine andere und redet ihr gut zu, dass sie die Kompetenzen bzw. das Potenzial hat, bestimmte Aufgaben oder Anforderungen zu bewältigen. Personen, die durch andere verbal überredet werden, dass

sie in der Lage sind, bestimmte Anforderungen zu meistern, gehen mit ausdauernderem Einsatz an diese Aufgaben heran, als wenn sie sich bei dabei auftretenden Schwierigkeiten mit Selbstzweifeln und den eigenen Defiziten auseinandersetzen (vgl. Bandura, 1986, 1995). Die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung bleibt allerdings oft nicht lange bestehen, wenn die Person anschließend mit Misserfolgserlebnissen konfrontiert wird. Es scheint so, dass die Selbstwirksamkeitserwartung durch verbale Überzeugung erhöht werden kann, jedoch teilweise nur kurzfristig aufrechterhalten bleibt (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Zudem scheint es leichter zu sein, durch verbale Überzeugung den Selbstwirksamkeitserwartungen entgegen zu wirken und sie zu schmälern, als sie dauerhaft aufzubauen (vgl. Bandura, 1986, 1995). Hilfreich für den Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartung ist es, wenn die verbale Überredung von einer Person vorgenommen wird, die Autorität und Kompetenz ausstrahlt, wie beispielsweise eine Lehrkraft oder guter Freund (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Um andere beim Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen zu unterstützen, ist es nach Bandura (1995) wichtig, zusätzlich zur Vermittlung von positiven Bewertungen die Personen mit solchen Anforderungen zu betrauen, die sie meistern können, und sie nicht vorzeitig zu schwierigen Situationen auszusetzen, in denen sie höchstwahrscheinlich scheitern würden. Darüber hinaus hilft es, andere Personen darin zu unterstützen, deren eigene Erfolge als Selbstverbesserung zu sehen und weniger als Triumph über andere, wodurch eigene von anderen unabhängige Bewertungsmaßstäbe entwickelt werden können (vgl. Bandura, 1995). Beim Vergleich von erfahrenen Lehrkräften mit Novizen-Lehrkräften fanden Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007), dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Novizen deutlich stärker beeinflusst wurden durch verbale Überredung (erhoben in Form von zwischenmenschlicher Unterstützung durch Kollegen, Eltern, Behörden und Gemeinde) als die der erfahrenen Lehrkräfte. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy gehen davon aus, dass dies aufgrund von weniger Möglichkeiten, eigene Erfahrungen zu machen oder stellvertretende Erfahrungen zu beobachten, für die Novizen-Lehrkräfte eine größere Rolle spielt (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Die letzte und zugleich schwächste Quelle zur Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartungen ist die gefühlsmäßige Erregung, bzw. physiological and emotional state. In diesem Zusammenhang werden durch die Wahrnehmung des eigenen Gefühls- bzw. Erregungszustandes Rückschlüsse auf die eigenen Kompetenzen gezogen. So wird beispielsweise Herzklopfen, ängstliche Aufgeregtheit, Schwitzen, Hände zittern in einer Situation

dahingehend bewertet, dass die eigenen Kompetenzen eher gering ausgeprägt sind und für die Bewältigung der anstehenden Aufgabe nicht ausreichen könnten. Personen glauben eher an ihre Fähigkeiten und Kompetenzen, wenn sie keine körperlichen Anzeichen von Aufgeregtheit, Nervosität oder Angst bei sich wahrnehmen (vgl. Bandura, 1986). Oft verstärkt sich durch die Aufgeregtheit bzw. Angst diese noch und führt letztendlich genau dazu, was die Person befürchtet, was wiederum als eine Bestätigung für die eigene geringe Kompetenz angesehen wird.

Um also Selbstwirksamkeitserwartungen zu erhöhen, ist es zunächst notwendig, die gefühlsmäßige Erregung zu reduzieren, was gelingen kann, wenn Fertigkeiten erworben werden, um „schwierige Situationen kognitiv unter Kontrolle zu bringen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45).

Bandura (1995) betont, dass Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen eher den Zustand gefühlsmäßiger Erregung als aktivierend bzw. energetisierend interpretieren, wohingegen Personen mit hohen Selbstzweifeln den gleichen Zustand als hinderlich und schwächend einschätzen.

Es wird deutlich, dass nicht alleine die gefühlsmäßige Erregung Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen hat, sondern die Wahrnehmung und kognitive Bewertung des körperlichen Zustandes. „It is not the sheer intensity of emotional and physical reactions that is important but rather how they are perceived and interpreted.“ (Bandura, 1995, S.5).

Den Auf- bzw. Abbau von Selbstwirksamkeitserwartungen beschreiben Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998, zitiert nach Brouwers & Tomic, 2000) als zyklischen Prozess, in dem die Selbstwirksamkeitserwartung Einfluss darauf hat, welche Ziele sich Lehrkräfte setzen, wie viel Mühe und Anstrengungen sie unternehmen und wie ausdauernd sie ihre Ziele verfolgen. Das beeinflusst wiederum die Qualität ihrer Performanz, was wiederum als Quelle neuer Informationen für die Selbstwirksamkeitserwartungen dient. Demzufolge führt eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung zu weniger Einsatz und Durchhaltevermögen, was zu einer Verschlechterung der Performanz führt und dadurch zu noch geringerer Selbstwirksamkeitserwartung. Brouwers & Tomic (2000) konnten ähnliche Verläufe in Bezug auf Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout bei Lehrkräften zeigen: je mehr Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft wahrgenommen werden, desto geringer wird die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Klassen-



führungskompetenzen und umso höher das Burnout-Level. Das wiederum zieht mehr Unterrichtsstörungen nach sich und eine noch geringere Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Klassenführungskompetenzen (vgl. Brouwers & Tomic, 2000).

#### **Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartungen auf Burnout**

Schmitz & Schwarzer (2002) konnten in ihrer Längsschnittuntersuchung mit rund 270 Lehrkräften aus zehn Bundesländern einen Zusammenhang zwischen individueller Selbstwirksamkeitserwartung und allen drei Burnout-Dimensionen des MBI zeigen. „Die stärksten Zusammenhänge ergaben sich [dabei] für Selbstwirksamkeit und Leistungsverlust.“ (S.200). Ebenso gehen hohe Depersonalisation und hohe emotionale Erschöpfung mit geringerer Selbstwirksamkeit einher. Zwischen kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung und den drei Burnout-Dimensionen bestehen etwas schwächere, aber immer noch substantielle Zusammenhänge.

Schmitz & Schwarzer (2002) fanden in ihrer oben genannten Untersuchung eine zeitverschobene Korrelation zwischen individueller Selbstwirksamkeitserwartung und der Anzahl der Zusatzstunden (Stunden, die aufgrund freiwilligen Engagements außerhalb der Unterrichtszeit mit Schülern verbracht werden). Lehrkräfte, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufwiesen, verbrachten ein Jahr später signifikant mehr Stunden zusätzlich mit ihren Schülerinnen und Schülern. Ähnliche Zusammenhänge fanden Schmitz & Schwarzer (2000): selbstwirksame Lehrkräfte verbrachten mehr Zeit freiwillig mit ihren Schülerinnen und Schülern. Dabei war nicht entscheidend, wie viele Stunden zusätzlich aufgewendet wurden, sondern die Tatsache, dass überhaupt in der Freizeit Zeit investiert wurde (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Annahme, „dass sich hochselbstwirksame von weniger selbstwirksamen Personen auch darin unterscheiden, wie sie sich im Beruf engagieren und wie viel Zeit und Mühe sie in ihre Ziele investieren.“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203). Dieses Ergebnis unterstreicht auch die Annahme, dass nicht alleine die Anzahl der geleisteten Arbeitsstunden ausschlaggebend für das Belastungserleben und möglichen Burnout einer Person ist.

In einer Untersuchung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur Stressbelastung und Stressverarbeitung fand Prüß (2014) ebenfalls Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der chronischen Stressbelastung und Burnoutsymptomen: je höher die Selbstwirksamkeitserwartung desto geringer die chronische Stressbelastung und

die emotionale Erschöpfung als ein Kernsymptom von Burnout. Zudem bestätigt die Studie, dass Selbstwirksamkeitserwartung als eine Verarbeitungsstrategie relevantes prädiktives Gewicht hat für u.a. chronische Stressbelastung und emotionale Erschöpfung im Sinne von Burnout. Dies ging deutlich über die Einflüsse von Geschlecht, Alter, Beziehungsstatus und objektive Zeitbelastung pro Woche hinaus und trifft sowohl für die Lehramtsstudierenden als auch für die im Beruf stehenden Lehrkräfte zu (vgl. Prüß, 2014).

Die Frage danach, welche Kausalrichtung zwischen Burnout und Selbstwirksamkeitserwartung besteht, wird von Schmitz und Schwarzer so beantwortet, dass sich beide im Laufe des Berufslebens bedingen, die protektive Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartungen jedoch nach ihren Berechnungen höher zu veranschlagen zu sein scheint als die destruktive Wirkung des Burnout (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002).

Auch Schwarzer & Hallum betonen, dass einiges für diese Kausalrichtung spricht: „The pathway from self-efficacy to burnout should be more substantial than the one from burnout to self-efficacy.“ (Schwarzer & Hallum, 2008, S. 156). In einer Querschnittsuntersuchung von syrischen und deutschen Lehrkräften fanden Schwarzer & Hallum (2008) folgenden Zusammenhang der drei Burnout-Variablen (Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit) mit der allgemeinen und der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung: „Self-efficacious teachers suffer less from burnout than their less confident counterparts“ (Schwarzer & Hallum, 2008, S. 161). Des Weiteren wurde „Job-Stress“ (Berufliche Belastungen) als Mediator zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout belegt. Diese querschnittlichen Daten konnten in einer Längsschnittuntersuchung der an der ersten Studie beteiligten deutschen Lehrkräfte insofern untermauert werden, als dass die Selbstwirksamkeitserwartung als eine Ressource bestätigt wurde, die vor Burnout schützen kann. Es konnte ein Zusammenhang zwischen früherer Selbstwirksamkeitserwartung (zu T1) und späterem Burnout (zu T2) nachgewiesen werden. Dabei ist der Pfad von früherer Selbstwirksamkeitserwartung zu späterem Burnout dem umgekehrten deutlich überlegen. Dieses Ergebnis unterstreicht sowohl die angenommene Kausalrichtung als auch die Annahme, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung protektiv gegenüber Burnout wirken kann. Ebenfalls konnte in der Längsschnittuntersuchung die Funktion von beruflicher Belastung (Job-Stress) als Mediator zwischen früherer Selbstwirksamkeitserwartung und späterem Burnout gezeigt werden (vgl. Schwarzer & Hallum, 2008).

Der Frage nach dem Einfluss verschiedener Bereiche aus dem Schulkontext (bspw. Disziplinschwierigkeiten, Zeitdruck, Beziehung zu den Eltern oder Unterstützung durch die Schulleitung) auf die Selbstwirksamkeitserwartung bei norwegischen Lehrkräften und auf die Burnoutdimensionen emotionale Erschöpfung und Depersonalisation gingen Skaalvik & Skaalvik (2010) nach. Dabei hat die Beziehung der Lehrkräfte zu den Eltern das stärkste prädiktive Gewicht für die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und einen starken Einfluss auf den Bereich der Depersonalisation. Aus diesem Grund schlagen Skaalvik & Skaalvik (2010) vor, Trainingsmaßnahmen, die eine gute Lehrkraft-Eltern-Beziehung fördern, verstärkt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften anzubieten.

Die Beziehung zwischen der auf Klassenführungs Kompetenzen bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und den drei Burnoutdimensionen (emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit) untersuchten Aloe, Amo & Shanahan (2014) anhand einer Metaanalyse von 16 Studien. Diese zeigte einen signifikanten Zusammenhang zwischen den drei Burnoutdimensionen und der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, welcher nahelegt, dass hochselbstwirksame Lehrkräfte weniger oft unter Burnout leiden. Die Kausalrichtung konnte anhand der untersuchten Studien nicht eindeutig bestimmt werden.

Dicke et al. (2014) untersuchten in einer Studie mit über 1200 deutschen Lehramtsanwärtern den Einfluss der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, welche sich auf die eigenen Klassenführungs Kompetenzen bezieht, auf Unterrichtsstörungen und die emotionale Erschöpfung. Dabei konstatierten sie die auf Klassenführungs Kompetenz bezogene Selbstwirksamkeitserwartung als persönliche Ressource, die den negativen Einfluss von beruflichen Belastungen, insbesondere durch Unterrichtsstörungen, auf emotionale Erschöpfung abpuffern kann. Sie kann also das Stresserleben direkt abmildern und dadurch indirekt den Grad der emotionalen Erschöpfung senken. Dabei ist die Stärke des Einflusses der Unterrichtsstörungen auf die emotionale Erschöpfung abhängig von der Höhe der auf Klassenführungs Kompetenz bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung. Bei Lehrkräften mit niedriger auf Klassenführungs Kompetenz bezogener Selbstwirksamkeitserwartung ist der Einfluss deutlich größer als bei Lehrkräften mit hohen Werten in diesem Bereich. „This would mean that after reaching a certain level of self-efficacy, the benefit of self-efficacy in this particular stress process, in which self efficacy indirectly affects

emotional exhaustion via the stressor classroom disturbances disappears" (Dicke et al., 2014, S.578). Für bereits hochselbstwirksame Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die emotional erschöpft sind, muss es demnach noch andere Quellen geben, die die emotionale Erschöpfung hervorrufen (bspw. mangelnde kollegiale Unterstützung). Laut Dicke et al. (2014) nehmen angehende Lehrkräfte mit hoher auf Klassenführungscompetenz bezogener Selbstwirksamkeitserwartung Unterrichtsstörungen als weniger bedrohlich bzw. hervorstechend wahr. Sie gehen zudem kompetenter mit diesen Situationen um und nehmen sie in der Folge als weniger belastend wahr. Im Umkehrschluss nehmen Dicke et al. an, dass bei Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern mit niedriger auf Klassenführungscompetenz bezogener Selbstwirksamkeitserwartung die ungünstige Einschätzung der eigenen Fähigkeiten starken Einfluss auf das Auftreten von Unterrichtsstörungen hat und damit auf das eigene Stresserleben.

Als Konsequenz schlagen Dicke et al. Trainingsmaßnahmen vor, die entweder darauf zielen, die auf Klassenführungscompetenz bezogene Selbstwirksamkeitserwartung zu erhöhen, um indirekt Einfluss auf emotionale Erschöpfung zu nehmen oder bzw. ergänzend dazu, Klassenführungscompetenzen selbst zu vermitteln und zu trainieren und dadurch direkt die emotionale Erschöpfung zu beeinflussen (vgl. Dicke et al., 2014).

#### **3.1.2 Attributionen**

Da unser Verhalten von unseren Gedanken und Emotionen gesteuert wird, ist es im Zusammenhang mit der Bewältigung kritischer Ereignisse besonders wichtig, diese richtig einzuschätzen bzw. zu interpretieren. Werden schwierige Situationen günstig interpretiert, löst diese Interpretation bessere Gefühle aus und lässt die Person wirksamer handeln (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schmitz, G., 1999). Im Zuge dieser kognitiven Bewertungs- und Interpretationsprozesse können bei identischen Inputs komplett verschiedene Outputs am Ende stehen, die dann entsprechend unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen. Nicht nur, dass die Handlungen sehr verschieden ausfallen können, auch die Folgen auf der kognitiven Ebene sind nicht zu unterschätzen(s.u.).

Menschen neigen dazu, bei Ereignissen, die ihnen oder um sie herum geschehen, Ursachen zu suchen, d.h. Gründe zu suchen, die erklären, warum sich bestimmte Situationen so ereignet haben. Diese Ursachenzuschreibungen werden als Attributionen bezeichnet. Das Konstrukt zu Kontrollüberzeugungen von Rotter wird von Herkner (1980) und Heckhausen (1980) als erster empirisch überprüfbarer, attributionstheoretischer Ansatz bezeichnet, wobei Rotter den Begriff der Attribution selbst nicht verwendete (vgl. Krampen, 1982, 1986). Der Psychologe Fritz Heider (1958) gilt allgemein als Urheber der Attributionstheorien und prägte den Begriff der Kausalattributionen als Bezeichnung für subjektive Ursachenzuschreibungen für auftretende Ereignisse (vgl. Krampen, 1982 & 1989; Lubitz, 2006). Fortschreibungen gibt es beispielsweise von Jones & Davis (1965), Kelley (1971) und Weiner (1976). Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Attributionstheorien ist beispielsweise bei Herkner (1980) zu finden und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Allen Attributionstheorien gemeinsam ist eine Einteilung der Kausalfaktoren in internale und externale Faktoren, also in der Person und außerhalb der Person liegende Gründe für Ereignisse. Neben dieser Dimension der Ursachenlokation unterscheidet Weiner bei der Klassifikation von Attributionen zwei weitere Dimensionen:

- Stabilität: hier werden zeitlich stabile von zeitlich variablen Ursachen unterschieden
- und Kontrollierbarkeit: Ursachen, die von der Person kontrolliert werden können, werden von solchen unterschieden, die außerhalb der Kontrollmöglichkeit der Person liegen.

Diese dritte Dimension weist eine Nähe zum Konzept der Kontrollüberzeugungen auf. Kontrollüberzeugungen sind laut Krampen „über Situationen mehr oder weniger generalisierte, prospektiv ausgerichtete Erwartungen“ (Krampen, 1989, S. 9), bei denen die Kontrollierbarkeit der (zukünftigen) Situationen als Motiv im Vordergrund steht und nicht die Ursache für bestimmte Ereignisse.

Kausalattributionen haben laut Krampen (1982) sowohl eine präaktive als auch eine postaktive Funktion: in der Phase der Handlungsplanung haben sie Einfluss auf die Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartungen und die damit verbundenen Gefühle. Postaktiv beeinflussen sie die Selbst- bzw. Fremdbewertung und die Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartung für zukünftige Aufgaben. Daran wird deutlich, dass Attributionen als Teil kognitiver Prozesse entscheidenden Einfluss haben auf das Verhalten und das Erleben von Personen. Schnotz

(2006 ) betont in diesem Zusammenhang die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls als weitere wichtige Funktion von Attributionen.

Rustemeyer (2011) nennt folgende drei Konsequenzen von Attributionen:

1. **Einfluss auf die Erwartungen einer Person an zukünftige Ereignisse.** Wird die Ursache für einen Erfolg in der eigenen Person gesehen (Fähigkeit/ Anstrengung) ist die Erwartung groß, ein ähnliches oder sogar besseres Ergebnis herbeiführen zu können. Werden Misserfolge auf stabile internale Ursachen zurückgeführt (z.B. mangelnde Fähigkeit), führt das zu geringen Erwartungen, zukünftig in diesem Bereich Erfolg zu erzielen. Bei Attribuierung auf variable externe Faktoren wird die Erwartung an zukünftige Erfolge dagegen weniger bis gar nicht beeinflusst.
2. **Einfluss auf die Affekte einer Person.** In diesem Zusammenhang spielt die Dimension der Lokation eine wichtige Rolle, d.h. ob internal oder external attribuiert wird. Bei internaler Zuschreibung von Erfolgen werden positive Gefühle ausgelöst (z.B. Stolz, Freude, Selbstaufwertung), während negative Gefühle die Folge von internalen Zuschreibungen bei Misserfolgen sind (z.B. Scham, Resignation, Gefühl von Inkompetenz). Laut Rheinberg haben Ursachen, die in der Person lokalisiert werden, stärkere Auswirkungen „auf selbstbewertende Affekte als in der Umwelt lokalisierte Faktoren“ (Rheinberg, 2008, S. 82 zitiert nach Rustemeyer, 2011).
3. **Einfluss auf spezifische Verhaltensmuster.** Attributionen beeinflussen beispielsweise die Wahl von Aufgaben, die Intensität und Ausdauer, mit der Aufgaben bearbeitet werden. Hier ist insbesondere die Dimension der Stabilität relevant; werden negative Ereignisse auf stabile Faktoren attribuiert, führt dies zu einer geringeren Ausdauer.

### **Gibt es günstige Attributionsmuster?**

Der Frage, wie sich die Denkmuster von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Menschen unterscheiden, ist in verschiedenen Untersuchungen nachgegangen worden. So fand beispielsweise der Psychologe Martin Seligmann bei einer Untersuchung der Denkmuster von depressiven Menschen heraus, dass „Depressive dazu neigen, sich die Verantwortung für *negative* [Hervorhebung im Original] Ereignisse selbst zuzuschreiben, während sie *positive* [Hervorhebung im Original] Ereignisse eher auf äußere Umstände zurückführten.“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S.31).

Im Gegensatz dazu schreiben Optimisten Erfolge eher den eigenen Fähigkeiten zu (internal stabile Ursachen), während sie Misserfolge eher auf variable und spezifische Ursachen zurückführen wie beispielsweise fehlende Anstrengung.

Erfolgsmotivierte Personen neigen dazu, insbesondere eigene Fähigkeiten als Ursache für Erfolge anzunehmen, also auf interne Faktoren zu attribuieren, während sie Misserfolge eher variablen Faktoren (wie mangelnde Anstrengung oder Pech) zuschreiben.

Erfolgsmotivierte Personen wählen demnach ein selbstwertdienliches Attributionsmuster. Misserfolgsmotivierte Personen erklären Misserfolge dagegen eher mit mangelnden Fähigkeiten, wodurch sie sich verantwortlich fühlen für das schlechte Ergebnis. Erfolge werden von ihnen eher auf Glück oder Aufgabenleichtigkeit zurückgeführt und nicht auf die eigenen Fähigkeiten. Sie wenden also ein selbstwertbelastendes Attributionsmuster an (vgl. Rustemeyer, 2011). Das gleiche Handlungsergebnis löst bei misserfolgs- und erfolgsmotivierten Personen demnach komplett unterschiedliche Konsequenzen aus. Daran wird auch deutlich, dass nicht der Misserfolg selbst ein Problem darstellt, sondern die Art und Weise der Attribuierung problematische Folgen haben kann (vgl. Gage & Berliner, 1996, Rustemeyer, 2011, Schmitz, 1999, Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 2008 ).

Nicht nur das Selbstwertgefühl, auch die Selbstwirksamkeitserwartung werden von den Attributionen beeinflusst. „Wenn eine Leistung nicht der Kompetenz, sondern äußeren Umständen zugeschrieben wird, stimuliert sie nicht die Selbstwirksamkeitserwartung.“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S.29). Werden Erfolge auf internal stabile Ursachen zurückgeführt (Fähigkeit, positive Persönlichkeitseigenschaften), wird die Selbstwirksamkeitserwartung erhöht. Bei Attribuierung auf die gleichen Faktoren in Misserfolgssituationen wird die Selbstwirksamkeitserwartung gemindert. Schwarzer & Jerusalem (1989) gehen davon aus, dass auch die Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Attributionsmuster hat: ist eine Person nicht davon überzeugt, dass sie die Fähigkeiten zur Bewältigung einer Situation aufbringen kann (=niedrige Selbstwirksamkeitserwartung), wird die Ursachenzuschreibung bei einem Misserfolg in der entsprechenden Situation mit höherer Wahrscheinlichkeit auf Unfähigkeit oder negative Persönlichkeitseigenschaften ausfallen. Bei hoher Selbstwirksamkeitserwartung wird ein Misserfolg eher auf mangelnde Anstrengung oder vorübergehendes Unwohlsein zurückgeführt werden (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1989).

#### **Attributionen bei Lehrkräften**

Das, was Lehrkräfte im Schulalltag tun, ist von Erfolgen und Misserfolgen gekennzeichnet, welche oft anhand von Leistungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler sichtbar werden. Lehrkräfte haben den Wunsch, sich dieses Verhalten und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern zu erklären, und suchen nach Ursachenzuschreibungen dafür (=Attributionen). Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern führen Lehrkräfte oft auf die Lernanstrengung der Schülerinnen und Schüler, deren häusliches Umfeld, Interesse und die von der Lehrkraft eingesetzten Methoden zurück. Misserfolge bei Leistungen werden dagegen auf ein ungünstiges häusliches Umfeld, schlechte Vorbereitung durch die Schülerinnen oder Schüler und durch die Schwierigkeit der Aufgabe erklärt. Das heißt, bei Erfolgen neigen Lehrkräfte dazu, sich die Verantwortung dafür mit den Schülerinnen und Schülern zu teilen, während sie bei Misserfolgen keinen Anteil bei sich selbst suchen (vgl. Gage & Berliner, 1996). Sie wenden demnach durchaus selbstwertdienliche Attributionsmuster an, die jedoch dem Berufsstand nicht uneingeschränkt dienlich sind, da durch diese Schuldzuweisung nach außen, weniger am eigenen (möglicherweise zum Misserfolg beitragenden) Verhalten verändert wird.

Ähnliche Attributionsmuster wenden Lehrkräfte auch in Bezug auf Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern an. Grundsätzlich machen sie dabei eher Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verantwortlich, wenn es Probleme im Unterricht bzw. Klassenraum gibt, als Faktoren auf der Seite der Lehrkraft. Dabei nehmen sie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vor, die abhängig sind von der Art der Schwierigkeiten, die von Schülerinnen und Schülern verursacht werden. Bei Problemen, die auf Lernschwierigkeiten zurückgeführt werden, werden vor allem fehlende Begabung bzw. mangelnde Fähigkeiten als Ursache angesehen. Im Zusammenhang mit Disziplinschwierigkeiten werden insbesondere Probleme im häuslichen Umfeld verantwortlich gemacht. Auf mangelnde Fähigkeiten oder Begabung wird in Bezug auf Disziplinschwierigkeiten gar nicht attribuiert (vgl. Medway, 1979). Selbst bei schweren Problemen, die durch Schülerinnen und Schüler verursacht werden, attribuieren Lehrkräfte überwiegend external.

Kauppi & Pörhölä (2012) untersuchten die Attributionsmuster von finnischen Lehrkräften, die Mobbing Erfahrungen durch Schülerinnen und Schüler gemacht hatten. Diese Lehrkräfte schrieben die Ursachen dafür überwiegend schülerbezogenen Faktoren zu, an zweiter Stelle



wurden institutionsbezogene Faktoren genannt und an letzter Stelle – mit großem Abstand – attribuierten gemobbt Lehrkräfte auf lehrerbezogene Faktoren. Auffällig dabei ist, dass auch bei den lehrerbezogenen Faktoren vor allem solche genannt wurden, die außerhalb der Kontrollmöglichkeit durch die Lehrkraft selbst liegen (beispielsweise Alter, Geschlecht, körperliche Eigenschaften) (vgl. Kauppi & Pörhölä, 2012). Die Art und Weise der Ursachenzuschreibung beeinflusst, wo sich Lehrkräfte Unterstützung holen. In Bezug auf Mobbing Erfahrungen konnten Kauppi & Pörhölä (2012) nachweisen, dass Lehrkräfte, die die Ursache institutionsbezogen attribuierten, ausschließlich darüber mit Vorgesetzten und/oder Kolleginnen und Kollegen sprachen. Attribuierten Lehrkräfte auf schülerbezogene Ursachen, suchten sie überwiegend bei Vorgesetzten oder jemandem aus dem Kollegium Unterstützung sowie zu einem kleinen Teil auch bei Personen außerhalb des Schulkontexts (z.B. Partner, Freunde). Lehrkräfte, die auf lehrerbezogene Faktoren attribuierten, sprachen nicht mit Personen aus dem Schulkontext, sondern überwiegend mit jemandem außerhalb der Schule oder behielten diese Erfahrungen ganz für sich – was bei den anderen beiden Ursachenzuschreibungen nicht vorkam.

Auch das Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern wird von der Art der Attribuierung beeinflusst. In einer Untersuchung von Medway setzten Lehrkräfte, die die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern auf mangelnde Motivation zurückführten, deutlich mehr negatives Feedback bei diesen Kindern ein, als bei nichtproblemativen Kindern (vgl. Medway, 1979). Der Einfluss der Attributionen von Lehrkräften reicht jedoch noch weiter: Im Zusammenhang mit den Rückmeldungen, die von Lehrkräften an ihre Schülerinnen und Schüler gegeben werden, schwingen deren Ursachenzuschreibungen häufig – mehr oder weniger deutlich – mit und werden dabei von den Schülerinnen und Schülern zum Teil übernommen, was je nach Attributionsart sehr unterschiedliche Folgen bedeuten kann (vgl. z.B. Gage & Berliner, 1996).

In einer Untersuchung von Novizen im Lehrberuf fand Yagil (1998) heraus, dass Misserfolge von Novizen eher external attribuiert werden, während sie Erfolge eher internal attribuieren. Yagil bezeichnete dieses Attributionsmuster als selbstwertdienlich und, insbesondere vor dem Hintergrund der oft als extrem belastend empfundenen ersten Berufsjahre von Lehrkräften, als angemessene Copingstrategie zum Umgang mit den wahrgenommenen

Belastungen. Dies sei angemessen, solange es nicht bedeute, dass die Novizen nicht weiterhin versuchten ihre Kompetenzen zu verbessern (vgl. Yagil, 1998).

Günstige Attributionsmuster scheinen sich auch protektiv auf Burnout bei Lehrkräften auszuwirken. Schmieta (2001) konnte einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen dem internal-stabilen Attributionsstil in Erfolgssituationen und den drei Burnoutdimensionen nachweisen. Lehrkräfte, die Erfolge ihren eigenen Fähigkeiten zuschreiben, fühlen sich weniger emotional erschöpft, weniger in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt und dehumanisieren ihre Schülerinnen und Schüler weniger. Persönliche Anstrengungen als Ursache für Erfolge zu sehen, erweist sich ebenfalls als günstig, da dieser Attributionsstil Schmieta zufolge „in keiner Verbindung zu Burnout steht“ (vgl. Schmieta, 2001, S. 218).

## 3.2 Ressourcen auf der Handlungsebene

In den „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK, 2004, 2014) wird eine Vielzahl handlungsbezogener beruflicher Kompetenzen für Lehrkräfte festgeschrieben. Im Rahmen der Ausbildung werden davon verstärkt didaktische Kompetenzen fokussiert. Diese Schwerpunktsetzung wird häufig von Absolventen unter dem Gesichtspunkt kritisiert, dass die Vermittlung interaktiver Kompetenzen zu kurz kommt. Novizenlehrkräfte fühlen sich stark verunsichert, wenn es um Fragen des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Eltern und Kolleginnen und Kollegen geht. Der Erwerb von interaktiven Kompetenzen stellt dagegen eine Ressource hinsichtlich der Belastungen von (jungen) Lehrkräften dar.

Das Verhalten von insbesondere störenden Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgeschehen kontrollieren bzw. beeinflussen zu können, ist eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften in jeder Unterrichtssituation. Können Lehrkräfte nicht adäquat auf Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler reagieren, geht für alle wichtige Lehr- bzw. Lernzeit verloren. Das Herstellen-können einer entsprechenden Unterrichtsatmosphäre, in der Störungen verhindert bzw. adäquat mit Störverhalten umgegangen wird, können Lehrkräfte ihren eigenen Fähigkeiten zuschreiben.

Wenn Menschen in bestimmten Situationen ihre Fähigkeiten anzweifeln, neigen sie dazu, solche Situationen als Bedrohung aufzufassen und sie möglichst zu meiden (vgl. Bandura, 1997). Lehrkräfte, die an ihren Klassenführungsfähigkeiten zweifeln, können diesen Kernbereich ihrer Tätigkeit nicht meiden und sind ihm Tag für Tag ausgesetzt. Dies kann leicht zu immer weniger Erfolgserlebnissen, damit einhergehend immer geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen und immer größerem Belastungserleben führen. „*Friedmann and Farber (1992) found that teachers who considered themselves less competent in classroom management and discipline reported a higher level of burnout than their counterparts who have more confidence in their competence in this regard*” (Brouwers & Tomic, 2000, S. 242).

Daran wird die Bedeutung von Klassenführungskompetenzen in Bezug auf Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartungen deutlich. Häufig wird vor allem das Reagieren auf störende Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt gestellt, wenn von Klassenführung bzw. classroom management die Rede ist. Dieser Ansatz greift jedoch zu kurz.

#### **Kounins Techniken der Klassenführung**

Kounin (1970, 1976, 2006), der mittlerweile als Klassiker im Bereich der Forschung zu Klassenführung angesehen werden kann, ging zunächst auch der Frage nach, welche Reaktion der Lehrperson auf Störverhalten die effektivste ist, um Unterrichtsstörungen zukünftig möglichst minimal zu halten. Er fand jedoch keinen Zusammenhang zwischen der Art der Zurechtweisung und dem (Fehl-)Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Bei der Betrachtung dessen, was den Störungen *vorausging*, entdeckte Kounin jedoch verschiedene Dimensionen von Gruppenführung, die viel gewichtigeren Einfluss auf das Schülerverhalten haben als die Art der Disziplinierungsmaßnahmen.

Bei den Dimensionen handelt es sich um folgende (vgl. Kounin, 1970, 1976, 2006):

##### **1. Allgegenwärtigkeit und Überlappung:**

- die Fähigkeit der Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen, dass er über ihr Verhalten informiert ist (sozusagen Augen im Hinterkopf hat)
- die Fähigkeit, gleichzeitig auftretenden Problemen, simultan die Aufmerksamkeit zu widmen.

2. Reibungslosigkeit und Schwung:

- die Fähigkeit der Lehrkraft, für einen flüssigen Unterrichtsverlauf zu sorgen und ihn insbesondere bei Änderungen und Übergängen kontinuierlich zu steuern. Das Gegenteil wäre Sprunghaftigkeit.

3. Gruppenmobilisierung:

- die Fähigkeit, sich auf die Klasse als Ganzes zu konzentrieren und alle *bei der Stange zu halten*, auch während man sich mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern intensiver beschäftigt.

4. Intellektuelle Herausforderung durch Inhalt und Art des Unterrichts:

- die Fähigkeit, Überdrusserscheinungen zu begegnen, indem Begeisterung, Neugierde und Arbeitsbereitschaft geweckt werden.

5. Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit:

- die Fähigkeit, insbesondere Stillarbeitsphasen so zu gestalten, dass sie als abwechslungsreich und herausfordernd erlebt werden.

Alle diese Techniken erwiesen sich in Kounins Untersuchungen als äußerst effektiv und gelten für Schülerinnen gleichermaßen wie für Schüler, überdies sowohl für emotional gestörte als auch für emotional nicht gestörte Kinder. Die Anwendung dieser Klassenführungstechniken ist laut Kounin jedoch nicht reiner Selbstzweck, vielmehr schafft ihre Anwendung die Voraussetzungen, um die eigenen Unterrichtsziele erreichen zu können. Kounin betont, „They are techniques of creating an effective classroom ecology and learning milieu. One might note that none of them necessitate punitiveness or restrictiveness“ (Kounin, 1970, S. 144).

Kounins Ergebnis, dass das Verhalten der Lehrkraft weitaus mehr Einfluss auf Schülerverhalten hat als andere Lehrereigenschaften, wird auch im Rahmen der Metaanalyse von Hattie (2013) bekräftigt. Dieser zeigt beispielsweise eine große Effektstärke für den Einflussfaktor >Klassenmanagement< auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

### **Effektives Klassenmanagement nach Evertson et al. (2002)**

Die Forschergruppe um Carolyn M. Evertson entwickelte folgende elf Punkte, die ein effektives Klassenmanagement insbesondere im Grundschulbereich ausmachen (wiedergegeben nach Helmke, 2014, S.184):

1. *Klassenraum vorbereiten* (so, dass Staus und Störungen vermieden werden können, der Raum lehrerseits gut übersehbar ist, Materialien für die Schülerinnen und Schüler leicht zugänglich sind)
2. *Regeln und Verfahrensweisen planen* (Entwicklung präziser Regeln für die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler untereinander, Aushang der Regeln auf einem Poster oder Plakat im Klassenzimmer, Verdeutlichung anhand konkreter Beispiele, Entscheidung über zulässige und unzulässige Verhaltensweisen, Entwicklung einer Liste von Prozeduren und Regeln)
3. *Konsequenzen festlegen* (für angemessenes wie für unangemessenes Verhalten)
4. *Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten* (dieses sofort und konsistent beenden, durch Verweise auf die abgemachten Regeln begründen)
5. *Regeln und Prozeduren unterrichten* (in die Unterrichtseinheiten am Schuljahresbeginn einbauen, wenn sich erst „schlechte“ Rituale und Verhaltensweisen eingeschliffen haben, sind sie mit verbessertem Klassenmanagement nur noch sehr schwer abzubauen)
6. *Aktivitäten zum Schuljahresbeginn* (die dem Ziel dienen, das Zusammengehörigkeitsgefühl, den Klassengeist zu fördern)
7. *Strategien für potenzielle Probleme* (rechtzeitig Strategien planen, wie man mit Störungen des Unterrichts, bedingt durch Leerzeiten oder durch inhaltliche Schwierigkeiten, umgehen kann)
8. *Beaufsichtigen/ Überwachen* (das Schülerverhalten aufmerksam beobachten, insbesondere bei Arbeitsbeginn, um eventuelle Missverständnisse bei Arbeitsanweisungen und Instruktionen entdecken zu können)
9. *Vorbereiten des Unterrichts* (so, dass für verschieden leistungsfähige Schülerinnen und Schüler unterschiedlich schwierige Lernaktivitäten möglich sind)

10. *Verantwortlichkeit der Schüler* (Entwicklung von Maßnahmen, die den Schülerinnen und Schülern ihre Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeiten klarmachen, Beeinflussung von Selbstwirksamkeit)
11. *Unterrichtliche Klarheit* (klare, strukturierte, ausreichend redundante Informationen geben).

Das Herstellen von Verbindlichkeit ist bei Evertsons Punkten ein wichtiger Aspekt, der insbesondere über das Aufstellen und Einhalten von Regeln und Prozeduren erreicht wird. Auch Helmke (2014) und Ophardt & Thiel (2008, nach Kiel, Frey & Weiß, 2013) betonen die Bedeutung von Regeln, Ritualen und Prozeduren im Zusammenhang mit Klassenführungscompetenzen.

#### **Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) von Mayr et al.**

Fragen der Verbindlichkeit spielen ebenfalls bei dem von der österreichischen Forschergruppe entwickelten Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) (vgl. Mayr et al., 2006) eine wichtige Rolle. Darüber hinaus richten Mayr et al. ihren Fokus jedoch auch auf die Förderung der Beziehung, welche bei Kounin und Evertson et al. eher nachrangig ist. Der Diagnosebogen erfasst insgesamt 21 Handlungsstrategien, die zu den folgenden drei (faktorenanalytisch abgesicherten) Dimensionen zusammengefasst werden und dabei Ansätze unterschiedlicher Richtungen integriert:

1. Kontrolle des Verhaltens (umfasst z.B. lerntheoretisch fundierte Strategien)
2. Förderung der Beziehungen (entstammt Empfehlungen der humanistischen Psychologie)
3. Gestaltung des Unterrichts (aus der Unterrichtsforschung bekannte Merkmale >guten Unterrichts<).

Bei diesen 21 Handlungsstrategien, die jeweils in Form eines eigenen Items<sup>2</sup> abgefragt werden, handelt es sich um solche, deren Zusammenhang mit dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler empirisch nachgewiesen wurde (vgl. Mayr, 2002; Haag & Streber, 2012).

---

<sup>2</sup> Eine ausführlichere Darstellung der LDK findet sich in Kapitel 6.2.4 und im Anhang B.

Dem LDK liegt ein integrativer Ansatz zu Grunde, der sowohl Regelsysteme, personenzentrierte Aspekte und die Unterrichtsgestaltung als Mittel zur Steuerung einbezieht. Dabei werden sowohl präventive wie auch reaktive Handlungen berücksichtigt.

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass das Reagieren auf Unterrichtsstörungen nur ein Teil dessen ist, was Klassenführung ausmacht. Vielmehr stehen präventive und proaktive Elemente im Vordergrund, die eine Umgebung fördern, in der sich die Schülerinnen und Schüler motiviert und möglichst lange und intensiv auf die jeweilige Lernaktivität konzentrieren. Dafür ist es eine Voraussetzung, dass der Unterricht möglichst störungsarm gestaltet wird und mit auftretenden Störungen undramatisch, schnell und möglichst nebenbei umgegangen wird. Dadurch entsteht das, was Weinert als *aktive Lernzeit* bezeichnet, welche wiederum die Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist (vgl. Helmke 2003, 2014, Seidel, 2009).

Interessanterweise wird das Konzept der Klassenführung von Novizenlehrkräften und erfahrenen Lehrkräften sehr unterschiedlich beschrieben. Novizen setzen Klassenführung nahezu gleich mit >Disziplin< (Schülerinnen und Schüler unter Kontrolle haben, mit störenden Schülerinnen und Schülern umgehen können, Schülerinnen und Schüler zum Zuhören bewegen, den Schülerinnen und Schülern klarmachen, wer >der Chef< ist). Bei erfahrenen Lehrkräften kam der Begriff >Disziplin< fast nie vor. Effiziente Klassenführung bedeutete für sie etwas vollkommen anderes: sorgfältige und rechtzeitige Planung der Unterrichtsstunde, Organisation von Lehrmaterial, welches bei den Schülerinnen und Schülern auf Interesse stößt, rechtzeitige und entschiedene Etablierung von klaren Verhaltensregeln in der Klasse. Hier steht also die Vorbeugung und Prophylaxe sehr viel stärker im Vordergrund als bei den Novizen, die sich recht eng an Reaktionen auf Schülerverhalten konzentrieren (vgl. Good & Brophy, 1994 nach Helmke 2014).

Auch bei der Anwendung von Strategien zur Klassenführung greifen Novizen (pre-service teachers) eher auf reaktive Strategien zurück, wie Reupert & Woodcock (2010) in ihrer Studie zeigen. Danach gefragt, welche Strategien kanadische pre-service teachers am häufigsten anwenden, gaben sie sogenannte >initial corrective strategies< an, also Strategien, die unmittelbar auf ein störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern folgen. Präventive Strategien werden an zweiter Stelle genannt und mit zunehmender

Erfahrung gegen Ende der Ausbildungszeit sogar am häufigsten. Strategien wie Belohnung oder >later corrective strategies< werden am wenigsten angewendet. Auffällig ist, dass die Novizen in dieser Untersuchung den Erfolg von präventiven Strategien und Belohnungsstrategien deutlich höher einschätzen, als sie diese Strategien anwenden. Bei den >initial corrective strategies< ist es umgekehrt: sie werden häufig eingesetzt, aber als weniger erfolgreich eingestuft (vgl. Reuper & Woodcock, 2010).

Effiziente Klassenführung ist - wie internationale Studien und Metaanalysen zeigen - mit das wichtigste Merkmal, wenn es um das Leistungsniveau und Leistungsfortschritte von Schulklassen geht. So steht bei der Metaanalyse von Wang et al. (1993) Klassenführung an zweiter Stelle der Rangliste der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. Auch die bereits erwähnte Metaanalyse von Hattie (2013) belegt einen starken Effekt von Klassenführung auf den Lernerfolg und die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. In der DESI-Studie wirkt sich Klassenführung auf den Leistungszuwachs (Hörverstehen im Fach Englisch) und den Zuwachs an Lerninteresse aus (vgl. Helmke, 2014). Beim Vergleich der in Bezug auf die Mathematikleistung erfolgreichsten und weniger erfolgreichen Klassen im Rahmen der MARKUS-Studie (einer Gesamterhebung in Rheinland-Pfalz) zeigt sich der größte Unterschied in Bezug auf die Effizienz der Klassenführung (vgl. Helmke 2014).

Diese Beispiele beziehen sich auf die positiven Auswirkungen effizienter Klassenführung in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler. Kiel, Frey & Weiß (2013) betonen darüber hinaus auch die Funktion von Klassenführung als Ressource für die Gesundheit von Lehrkräften. Störende Schülerinnen und Schüler werden von Lehrkräften als einer der am meisten belastenden Faktoren genannt (s.o.). Wie bereits ausgeführt, gibt es Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Klassenführung und den unterschiedlichen Dimensionen von Burnout (vgl. Kapitel 2.2.2). Für Lehramtsstudierende und –anwärterinnen und –anwärter (pre-service teachers) scheint die Situation besonders belastend zu sein, da sie angeben, sich zu Berufseintritt in hohem Maße unvorbereitet und verunsichert zu fühlen in Bezug auf Klassenführungskompetenzen und speziell den Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen (vgl. Klusmann et al., 2012, Melnick & Meister, 2008, O'Neill & Stephenson, 2012; Reupert & Woodcock, 2010). Durch die Vermittlung von Wissen über Klassenführung kann die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug darauf erhöht werden und das Gefühl des Unvorbereitetseins etwas reduziert werden (vgl. Klusmann et al. 2012, O'Neill



& Stephenson, 2012). Zur Vermittlung von größerer Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung sind laut Brouwers & Tomic (2000) über klassische Seminare hinausgehende Verhaltenstrainings sinnvoll.

Dies legt nahe, dass durch gelungene Klassenführung die Anzahl der Unterrichtsstörungen reduziert und damit die Beeinträchtigungen verringert werden können. Nolting (2008) betont in diesem Zusammenhang, dass Unterrichtsstörungen nicht nur von Schülerinnen und Schülern ausgehen können, sondern dass auch die Lehrkraft durch ihr Verhalten zu Unterrichtsstörungen beiträgt bzw. selbst zu einer Störung wird. Folgen auf eine Störung beispielsweise ausgiebige Ermahnungen anstelle einer Fokussierung auf die eigentliche Aufgabe („rechne weiter“), werden die Schülerinnen und Schüler von ihren Lernaktivitäten abgelenkt und der Unterrichtsfluss unterbrochen (vgl. Nolting, 2008). Dies unterstreicht noch einmal, dass Klassenführungskompetenzen nicht nur reaktiv auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sein sollten, sondern insbesondere präventiv unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Verhaltens.

## 4. Prävention durch handlungsbezogene interaktive Kompetenzen

---

### Unterstützungsbedarf

Die vorangegangenen Kapitel haben eine deutliche Bedrohung durch verschiedene Belastungen im Lehrberuf, aber auch Ressourcen zur Vermeidung oder Reduzierung von Belastungen aufgezeigt. Will man Belastungserleben von Lehrkräften und insbesondere Novizen im Lehrerberuf vorbeugen oder verringern, ergibt sich aus den berichteten Ergebnissen Unterstützungsbedarf in folgenden Bereichen:

auf der handlungsbezogenen Ebene:

- Erwerb von Handlungskompetenzen im Bereich der Klassenführung
- Aneignung von Kommunikationskompetenzen im Umgang mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten
- Kennen und Anwenden von Methoden zum Zeitmanagement und zur Arbeitsorganisation

auf der kognitiven Ebene:

- Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen – sowohl allgemeiner als auch bereichsspezifischer
- Ausbildung günstiger Attributionsmuster und Selbstregulationsmuster
- Ausbildung realitätsangemessener Haltungen und Einstellungen
- Aneignung von Wissen über Klassenführung.

Diese Zusammenstellung deckt sich größtenteils mit den Angaben von Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern sowie von Novizen im Lehrberuf (1-3 Jahre Berufserfahrung), wenn sie danach befragt werden, in Bezug auf welche Bereiche der Lehrtätigkeit sie die größten Bedenken haben.<sup>3</sup> Die Bereiche, in denen sich Novizen am meisten verunsichert fühlen und die größten Bedenken haben, sind laut diverser Studien der letzten Jahrzehnte die

---

<sup>3</sup> Melnick & Meister (2008) geben einen guten Überblick verschiedener Studien und Metaanalysen diese Fragestellung betreffend.

Klassenführung, der Umgang mit Eltern und teilweise Kolleginnen und Kollegen, das eigene Zeitmanagement und die Arbeitsbelastung (vgl. Melnick & Meister, 2008). Im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften unterscheiden sich die Bedenken der Novizen signifikant in den Bereichen der Klassenführung und dem Umgang mit Eltern. Hier haben die Novizen die größeren Bedenken. In den beiden anderen Bereichen gibt es keine signifikanten Unterschiede (vgl. Melnick & Meister, 2008).

Speziell auf die deutsche Lehrerbildung bezogen stellen beispielsweise Ulich (1996) und de Lorent (1992) fest, dass sich Novizen insbesondere im Bereich des Umgangs mit schwierigen Schülerinnen und Schülern einen verstärkten Praxisbezug und Unterstützung beim Erwerb von entsprechenden Kompetenzen wünschen. Schedensack (1992) sieht über den Aufbau von angemessenen Verhaltensweisen hinaus Unterstützungsbedarf bei der Rollenfindung und der Stärkung des Selbstvertrauens.

Es gibt bereits eine Vielzahl von Präventions- und Interventionsmaßnahmen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf der kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Ebene. Diese sind zum Teil empirisch auf ihre Wirksamkeit in einzelnen Bereichen überprüft worden und sollen in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden.<sup>4</sup>

### 4.1 Mentoring

Mentoring wird verstanden als „one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee’s expertise to facilitate their induction into the culture of the profession” (Hobson, Ashby, Maldarez & Tomlinson, 2009, S.207). Neben der Einführung in den neuen Beruf und der Unterstützung bei der beruflichen Expertiseentwicklung, wird Mentoring im Lehrerberuf oft auch eingesetzt mit dem Ziel, den Praxisschock abzumildern und die Ausstiegsrate, welche in den ersten fünf Berufsjahren bei Lehrkräften besonders hoch ist, zu reduzieren.

Zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit werden Novizen oft von erfahrenen Lehrkräften betreut und unterstützt. In einigen Ländern gibt es richtige Mentoringprogramme, in denen erfahrene Lehrkräfte den Novizen zugewiesen werden und diese nach mehr oder weniger festen

---

<sup>4</sup> Formale Ausbildungselemente des Referendariats werden in diesem Zusammenhang nicht aufgeführt, da sie keine eigenen Präventions- oder Interventionsmaßnahmen darstellen.

Regeln betreuen. Auch im Referendariat in Deutschland sind die Novizen darauf angewiesen, bei erfahrenen Lehrkräften zu hospitieren, einzelne Unterrichtseinheiten zu übernehmen und Feedback darüber zu erhalten, doch wird diese Betreuung nicht zugewiesen, sondern eher eigeninitiativ gesucht.

Programme zur Ausbildung von Mentoren unterscheiden sich Hobson et al. (2009) zufolge stark in Art, Umfang und Qualität und sind keine notwendige Voraussetzung, um als Mentor Novizen zu betreuen. Auch in Deutschland wird es eher dem Zufall überlassen, wie Referendarinnen und Referendare an ihrer jeweiligen Schule von erfahrenen Lehrkräften betreut werden. Richter et al. (2013) gingen in ihrer Untersuchung von 700 deutschen Referendarinnen und Referendaren mit Mathematik in der Fächerkombination der Frage nach, welchen Einfluss Quantität und Qualität (im Sinne unterschiedlicher Mentoringstile) auf die beruflichen Kompetenzen und das Wohlbefinden der Mentees haben. Entscheidend im Mentoringprozess ist Richter et al. nach nicht die Häufigkeit, sondern der Mentoringstil. Der Großteil der befragten Referendare gab an, dass sie einen konstruktivistisch-orientierten Mentoringstil erlebten, bei dem Mentor und Mentee als gleichwertige Partner gesehen werden und im Rahmen dessen Lernmöglichkeiten geschaffen werden, die individuelles Lernen und individuelle Entwicklung fördern. Referendarinnen und Referendare, die einen konstruktivistischen Mentoringstil erlebten, hatten höhere Ausprägungen in den Bereichen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, Lehrer-Enthusiasmus und berufliche Zufriedenheit sowie geringere Werte bei emotionaler Erschöpfung (vgl. Richter et al. 2013).

Hobson et al. (2009) haben eine ausführliche Literaturlauswertung zum Thema Mentoring von Novizenlehrkräften durchgeführt und fanden folgende Aspekte, die Mentees als Nutzen aus dem Mentoring ziehen können:

- geringeres Gefühl der Isolation
- größere Zufriedenheit und größeres Selbstbewusstsein
- Zuwachs an beruflicher Professionalität
- verbesserte Selbstreflexionsfähigkeit und Problemlösefähigkeit
- emotionale und psychologische Unterstützung
- Erweiterung der eigenen Fähigkeiten, insbesondere Klassenführungs-kompetenz, Fähigkeit, Zeit einzuteilen und Aufgaben zu managen
- Hilfe durch Mentor bei der Sozialisation der Novizen.

Neben diesen förderlichen Gesichtspunkten fanden Hobson et al. (2009) auch Einschränkungen bzw. Nachteile, die im Zuge von Mentoringprozessen für die Mentees entstehen können. Genannt werden hier:

- sehr harte oder überfordernde Behandlungsweisen durch die Mentoren, bis hin zu Mobbing
- Einschränkung der Autonomie des Mentees durch nicht ausreichende Forderung und Unterstützung des Mentors
- Vernachlässigung pädagogischer Fragestellungen und reflexiver Auseinandersetzung einschließlich der Frage nach theoretischen Prinzipien, die hinter angewandten Methoden stehen
- Fehlende Erreichbarkeit des Mentors, was dazu beiträgt, dass Mentees sich nicht ausreichend emotional und psychologisch unterstützt fühlen.

Für ein effektives Mentoring sind laut Hobson et al. (2009) folgende Bedingungen förderlich:

- Unterstützung durch das Umfeld, wie beispielsweise Stundenentlastung des Mentors, finanzielle Zuwendungen, Zeit und Raum, sich in der Schule zu treffen
- Zusammensetzung des Mentorengespanns, mit Möglichkeit, bei Bedarf zu wechseln
- Mentoring Strategien
- Art und Weise der Vorbereitung/Ausbildung des Mentors.

Entscheidend ist außerdem, dass die betreuenden Lehrkräfte keine notengebende Funktion in Bezug auf die Mentees haben (vgl. Hobson, Ashby, Maldarez & Tomlinson, 2009; Richter et al. 2013).

Mentoring kann demnach eine wichtige Quelle der Unterstützung für Novizen darstellen. Es zielt oft vorwiegend auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen. Zwar kann es sich auch günstig auswirken im kognitiven und emotionalen Bereich, wie z.B. verbesserte Selbst-reflexionsfähigkeit oder das geringere Gefühl der Isolation, doch scheint das weniger gezielt fokussiert zu werden. Kritisch in diesem Zusammenhang ist, dass es keine standardisierte Ausbildung oder Anleitung für die Mentoren in der Lehrerbildung gibt, so dass ein großer Teil des Erfolgs dem Zufall überlassen wird.

## 4.2 Coaching

Eine weitere, teils sehr kosten- und personalintensive Maßnahme ist das Coaching von Lehrkräften. Coaching wird in verschiedenen Zusammenhängen der Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf angewendet, wobei eine einheitliche Definition fehlt. Zudem gibt es sehr unterschiedliche Ansätze und Konzepte, die alle unter diesem Namen durchgeführt werden. Es gibt deutliche Unterschiede, wer in den jeweiligen Zusammenhängen als Coach eingesetzt wird, z.B. Kollegen, Schulleitung, Mentoren von Berufseinsteigern oder auch professionelle unabhängige Coaches. In einigen Settings ist die Nähe zum Mentoring recht groß (vgl. Veenman & Denessen, 2001; Kunz, White, Howell Smith & Nugent, 2014). Über die Entwicklung von Coaching im Bildungsbereich sowie über verschiedene Coachingansätze geben Denton & Hasbrouck (2009) einen guten Überblick. Reinke, Stormont, Herman & Newcomer (2014) betonen, dass Coaching zur Unterstützung der Entwicklung beruflicher Professionalität ein vielversprechender Ansatz ist, „that can help to address some of the gaps in teacher preparation and the implementation of preventive interventions“ (Reinke et al., 2014, S. 151).

Coaching ist ursprünglich eine berufsbezogene Beratungsform, die sich an Führungskräfte richtet und vorwiegend die Entwicklung von Managementaufgaben fokussiert (vgl. Schreyögg, 2015). Lehrkräfte haben viele Aufgaben, die denen einer Führungskraft gleichen, „not only do they provide direction, guidance, and feedback to their students, they also act as role models“ (Grant, Green & Rynsaardt, 2010, S. 153). Aus diesem Grund gibt es Ansätze, die Unterstützung im Sinne eines Führungskräftecoachings für sinnvoll erachten.

In einer Untersuchung erhielten 44 australische High-School-Lehrkräfte insgesamt zehn Coachingsitzungen über einen Zeitraum von 20 Wochen. Durchgeführt wurden die Sitzungen von professionellen, unabhängigen Coaches, die einen kognitiv-behavioralen, lösungsorientierten Coachingansatz anwendeten. Die gecoachten Lehrkräfte wiesen nach Beendigung des Coachings und auch beim Follow-up-Messzeitpunkt signifikant bessere Werte in den Bereichen Zielerreichung, arbeitsbezogenes Wohlbefinden, Resilienz und Stresserleben auf als vor Beginn des Coachings und als Lehrkräfte, die nicht an einem Coaching teilnahmen (vgl. Grant, Green & Rynsaardt, 2010). Bei dieser Maßnahme standen die individuellen berufsbezogenen Ziele und der Führungsstil im Klassenzimmer im Mittelpunkt.

Im Rahmen einer anderen Studie wurde Coaching eingesetzt, um Lehrkräfte bei der Umsetzung von Methoden und Verhaltensweisen zu unterstützen, die sie in einer Fortbildungsveranstaltung erlernten. Die Fortbildung wurde in Form von mehreren Workshops verteilt über das Schuljahr durchgeführt. In den Zeiten zwischen den Workshops erhielten die Lehrkräfte Coachingsitzungen zur Unterstützung bei der Implementation der Workshopinhalte im Unterricht. Das Coaching erwies sich als wirksame Methode zur Unterstützung der Umsetzung. Besonders förderlich war dabei, wenn die Coaches den Lehrkräften häufig Feedback bezogen auf die bisherige Art der Ausführung der umzusetzenden Inhalte gaben. Dadurch wurden mehr Inhalte der Fortbildung in den Alltag übertragen, als wenn die Coaches seltener entsprechendes Feedback gaben (vgl. Reinke, Stormont, Herman & Newcomer, 2014).

Neben Auswirkungen, die Coaching auf das Verhalten von Lehrkräften hatte, konnten Roelofs, Raemaekers & Veenman (1991) zeigen, dass sich durch dieses veränderte Verhalten der Lehrkräfte messbare Veränderungen im Verhalten der Schülerinnen und Schüler nachweisen ließen. In der Untersuchung wurden Schülerinnen und Schüler aus Klassen, deren Lehrkräfte an einem Training plus Coaching teilnahmen, verglichen mit Schülerinnen und Schülern aus Klassen, deren Lehrkräfte nur an dem Training ohne zusätzliches Coaching teilnahmen. Als Coaches wurden school-counselors eingesetzt, welche den Lehrkräften bekannt waren. Ziel des Coachings war die Übertragung der Fortbildungsinhalte in den Schulalltag. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler von gecoachten Lehrkräften veränderte sich signifikant: sie bearbeiteten in Einzelarbeitsphasen länger konzentriert ihre Aufgaben als vor der Intervention und auch als Schülerinnen und Schüler aus Klassen, deren Lehrkräfte nur am Training, aber nicht am Coaching teilnahmen (vgl. Roelofs, Raemaekers & Veenman, 1991).

Es zeigt sich, dass Coaching positive Auswirkungen auf das Führungsverhalten von Lehrkräften, das Stresserleben, die Zielerreichung, das berufliche Wohlbefinden, die Resilienz und die Implementation von Fortbildungsinhalten in den Unterrichtsalltag haben kann. Auf allen drei Ebenen (kognitiv, emotional und handlungsbezogen) zeigen sich Veränderungsmöglichkeiten durch Coaching. Anzumerken ist jedoch, dass es sich dabei um sehr personal- und kostenintensive Maßnahmen handelt.

### 4.3 Entspannungstechniken / Meditation

Als Interventionsmaßnahmen, die speziell auf die emotionale Ebene abzielen, werden Veranstaltungen angeboten, in denen Entspannungs- und / oder Meditationstechniken erlernt werden. Ziel dieser Maßnahmen ist, den Lehrkräften Techniken zur Entspannung bzw. Meditation zu vermitteln, um Stress zu verringern.

Kaspereen (2012) untersuchte den Einfluss einer Entspannungstherapie auf allgemeines und berufliches Stresserleben sowie auf die allgemeine Lebenszufriedenheit. Die Entspannungstherapie wurde mit High-School-Lehrkräften einmal wöchentlich über einen Zeitraum von vier Wochen durchgeführt und stellte sich als wirksames Mittel zur Reduzierung von Stresserleben heraus. Beim post-Test eine Woche nach Ende der Maßnahme zeigte sich, dass sowohl das allgemeine Stresserleben wie auch das berufliche Stresserleben abgenommen hatten und die allgemeine Lebenszufriedenheit zugenommen hatte. Bei der Kontrollgruppe gab es im gleichen Zeitraum keine signifikanten Veränderungen (vgl. Kaspereen, 2012).

Auch die Studie von Anderson, Levinson, Barker & Kiewra (1999) konnte positive Effekte von Meditation auf den wahrgenommenen Stress und Burnout nachweisen. In diesem Fall nahmen Lehrkräfte aus drei verschiedenen Staaten der USA einmal wöchentlich an einer Meditationssitzung teil und waren aufgefordert, auch zwischen den Sitzungen regelmäßig zu meditieren. Das Meditieren reduzierte das Stresserleben der Lehrkräfte und hatte günstigen Einfluss auf die emotionale Erschöpfung. Bereits nach fünf Wochen fühlten sich die Lehrkräfte weniger emotional erschöpft. Beim Follow-up-Test neun Wochen nach Interventionsende war dieser Effekt immer noch vorhanden, und zusätzlich hatte die Depersonalisierung zu diesem Zeitpunkt abgenommen. Die Häufigkeit der Meditation spielte dabei keine Rolle; Lehrkräfte, die häufiger meditierten, unterschieden sich in den untersuchten Bereichen nicht von denen, die seltener meditierten (vgl. Anderson, Levinson, Barker & Kiewra, 1999).

Maßnahmen, in denen Entspannungstechniken gelernt werden, können den Ergebnissen zufolge das Stresserleben reduzieren und scheinen auch einen länger anhaltenden Einfluss zu haben. Von Vorteil wäre es demnach, würden entsprechende Techniken bereits frühzeitig in der Ausbildung erlernt. Solche Maßnahmen fokussieren dabei vor allem auf die emotionale Ebene und lassen insbesondere die Handlungsebene unberücksichtigt.



## 4.4 Supervision

Eine Befragung von neu eingestellten LehrerInnen in Hamburg ergab, dass sich die Neueingestellten insbesondere die Einrichtung von Supervisionsgruppen wünschten (vgl. de Lorent, 1992). Als Konsequenz wurden von der GEW entsprechende Gruppen eingerichtet. Inhaltlich ging es dabei „um das Training von LehrerInnen-Verhalten und die Findung bzw. Akzeptanz der eigenen Rolle, um das exemplarische Lösen von Konflikten und Disziplinproblemen, Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, Durchsetzungsfähigkeit, um Leistungsansprüche, Ideenbörsen und Materialbeschaffung.“ (de Lorent, 1992, S.25)

Auch Katzenbach (1999) befürwortet die Einführung von Supervisionsangeboten im Referendariat. Dabei versteht er Supervision als eine Form berufsbezogener Beratung mit dem Ziel der „Verbesserung der beruflichen Praxis, die sowohl durch individuelle Lernprozesse (Kompetenzentwicklung) wie auch durch institutionelle Lernprozesse (Organisationsentwicklung) erreicht werden kann.“ (Katzenbach, 1999, S.50). Um Offenheit der Referendare zu unterstützen, muss Supervision in einem geschützten Rahmen stattfinden, in dem Beurteilungen und Notengebung keine Rolle spielen dürfen.

Eine Funktion, die Supervision im Referendariat einnehmen kann, ist laut Katzenbach (1999) die Professionalisierung im Umgang mit den SchülerInnen. Aufgrund des allgegenwärtigen Bewertungs- und Beurteilungsdrucks (durch Unterrichtsbesuche), unter dem die Referendarinnen und Referendare stehen, scheint ihm diese Professionalisierung jedoch nur in bescheidenem Umfang möglich. „Einen wesentlich größeren Stellenwert nimmt die Stärkung der ReferendarInnen in der Auseinandersetzung mit den AusbilderInnen ein.“ (Katzenbach, 1999, S.53).

Supervision fokussiert vor allem Veränderungen auf der Handlungsebene und teilweise auf der emotionalen Ebene, wie beispielsweise emotionale Unterstützung.

## 4.5 Web-basierte Intervention

In den letzten Jahren nahm die Zahl der web-basierten Interventionen immer stärker zu. Neben der Tatsache, dass sie kostengünstig sind und viele Teilnehmende gleichzeitig erreichen können, sind sie raum- und zeitunabhängig einsetzbar und bieten die Möglichkeit, anonym teilzunehmen. Insbesondere die Anonymität kann die Hemmschwelle zur Teilnahme an einer entsprechenden Maßnahme senken, besonders dann, wenn es um Inhalte geht, die den Teilnehmern unangenehm sind (z.B. Prokrastination, Selbstregulationsdefizite oder Depression). Mit den Vorteilen der Flexibilität und Anonymität geht jedoch häufig auch das Problem der - im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen - größeren Unverbindlichkeit einher. Das bedeutet, dass web-basierte Maßnahmen häufig höhere Ansprüche an die Selbstregulation und Eigenverantwortung der Teilnehmer stellen (vgl. Eckert & Thiart, 2013).

Web-basierte Interventionen gibt es in den unterschiedlichsten Formaten und für Lehrkräfte in allen Phasen der Lehrerbildung (vgl. Ebert, Rahm & Sieland, 2006; Tarnowski & Sieland, 2009), von denen nur einige exemplarisch aufgeführt werden sollen. Hsu (2004) entwickelte eine Website, die sich an Novizen wendet und anhand von Fallstudien, die gelesen und kommentiert werden sollten, die Problemlösekompetenz verbessern sollte. Analysen der abgegebenen Kommentare zu den Fällen ergaben, dass sich sowohl das Verständnis von Problemen sowie die Problemlösefähigkeiten der Novizen verbesserten und überdies auch die Einstellung zum Lehrerberuf positiver ausfiel (vgl. Hsu, 2004).

Eine web-basierte Intervention für kanadische Grundschullehrkräfte zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit ADHS wurde von Barnett, Corkum & Elik (2012) entwickelt. Die Teilnahme an dieser 7-wöchigen Maßnahme (bestehend aus online-Präsentationen, web-links und online-Diskussionen) bewirkte einen signifikanten Zuwachs an Wissen über ADHS und eine veränderte, positivere Einstellung gegenüber der selbst wahrgenommenen Kontrolle im Klassenraum. Es gab allerdings keine signifikanten Veränderungen in Bezug auf das Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht (vgl. Barnett, Corkum & Elik, 2012).

Von der Lüneburger Forschergruppe um Bernhard Sieland wurde unter anderem ein Online-Training für Lehrkräfte zur Reduzierung von Stress und depressiven Stimmungen entwickelt. Das Training geht über einen Zeitraum von drei Wochen und besteht aus drei Lektionen sowie kleineren Übungen, die möglichst täglich durchgeführt werden sollen. Darüber hinaus

gibt es ein SMS-Coaching, bei dem die Teilnehmer täglich zwei bis drei Miniübungen per SMS bekommen, die bei der Umsetzung des Gelernten unterstützen sollen. Im Vergleich zu einer Wartekontrollgruppe nahmen die Stresswerte und die Depressivitätswerte bei den Trainierten nach der Trainingszeit bedeutsam ab (vgl. [www.sis-lehrer.de](http://www.sis-lehrer.de), 2015).

Ein weiteres Online-Training derselben Forschergruppe zum Abbau von Prokrastination erwies sich ebenfalls als wirksam. Die Prokrastinationswerte der Teilnehmer sanken nach der Trainingszeit von zwei Wochen bedeutsam. Auch in diesem Training gab es eine SMS-Begleitung, die sich als zusätzlich unterstützend herausstellte: die Trainingsgruppe ohne SMS-Begleitung zeigte zwar im Vergleich zur Kontrollgruppe auch deutliche Unterschiede, jedoch nicht so starke Effekte wie die Gruppe, die täglich 2-3 Miniübungen per SMS erhielten (vgl. [www.trainig-aufschieberitis.com](http://www.trainig-aufschieberitis.com), 2015; Eckert & Thiart, 2013).

Im Rahmen einer Untersuchung von Lehramtsstudierenden zur längerfristigen Aufrechterhaltung von Trainingseffekten durch die Kombination eines kognitiven Verhaltenstrainings (Gruppentraining sozialer Kompetenzen nach Hinsch & Pfingsten, 2007) mit internetbasierten Interventionen stellte sich heraus, dass es auch eine Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung gab, wenn Teilnehmer ausschließlich an der internetbasierten Intervention teilnahmen. Dieser Effekt war jedoch deutlich kleiner als bei einer Teilnahme am Training oder an der Kombination Training + internetbasierte Intervention. Überdies konnte der Effekt nicht nachhaltig aufrechterhalten werden, wie sich beim 7-Monats-Follow-up zeigte. Die Kombination aus Teilnahme am Training und einer internetbasierten Intervention hatte die deutlichsten und am längsten anhaltenden günstigen Auswirkungen auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, auf Attributionsmuster sowie soziale Verhaltensgewohnheiten (vgl. Kaps, 2013).

Der überwiegende Teil der webbasierten Interventionen bewirkt vor allem Veränderungen auf der kognitiven Ebene, teilweise auch auf der emotionalen Ebene.

## 4.6 Trainings

Es gibt eine Vielzahl von Interventionen, die unter dem Begriff >Training< angeboten werden. In einigen der vorherigen Abschnitte wurden auch schon einige Beispiele genannt (Entspannungstraining, web-basierte Trainings zur Stressreduktion oder gegen

Prokrastination, Gruppentraining sozialer Kompetenzen). Im Alltagssprachgebrauch wird Training vorwiegend im sportlichen Bereich verortet und dort fraglos als notwendig angesehen. Im pädagogisch-psychologischen Bereich ist nicht immer eindeutig abzugrenzen, welche Veranstaltungsform ein Training darstellt. Dazu kommen zum Teil sprachliche Hürden, so ist mit >teacher training< im angelsächsischen Sprachgebrauch eher die Lehrerausbildung gemeint, während >Lehrertraining< im Deutschen sich auf das Trainieren von Lehrerverhalten bezieht, welches in jeder Phase der Lehrerbildung geschehen kann (vgl. Toepell, 2010). Dieses Trainieren von Verhalten löst bei Gegnern von Trainings im pädagogisch-psychologischen Bereich Kritik aus, da es von ihnen oft mit einem sozial-technologischen Manipulationsinstrument gleichgesetzt wird, „mit dem der Mensch Verhaltenstechniken erwirbt, jedoch nicht lernt, seine Einstellung (z.B. zu Erziehungsfragen) zu reflektieren oder ethische Fragen an das eigene pädagogisch-psychologische Handeln zu richten“ (Reimers, 2002, S. 11). Dabei wird jedoch übersehen, dass der Großteil der Trainings auch auf der kognitiven und der emotionalen Ebene Einfluss nimmt (vgl. Pallasch, Reimers, Mutzeck, 2002).

Als Lehrertrainings werden Arrangements bezeichnet, „innerhalb derer zukünftige oder schon in der Praxis stehende Lehrer in einem gewissen Schonraum mit Hilfe praktischer Übungen und Erfahrungen systematisch dazu angeleitet werden, ihr Verhalten zu ändern oder neues Verhalten zu erwerben, wobei die Vorgehensweise im Training sich mehr oder weniger explizit auf ein theoretisches Konzept zur Erklärung von Verhaltensänderungen von Lehrern speziell oder Personen im Allgemeinen bezieht bzw. sich von einem solchen ableitet“ (Jürgens, 1983, S.5). Pallasch, Reimers & Mutzeck betonen, dass die zu erwerbenden Verhaltensweisen „in das Verhaltensrepertoire des Trainierenden persönlichkeitsadäquat integriert werden“ (2002, S.9), also mit den persönlichen Einstellungen bzw. der Persönlichkeitstheorie in Einklang gebracht werden müssen. Damit gehen die meisten Lehrertrainings weit über das rein mechanische Erlernen und Anwenden von motorischen Verhaltensweisen hinaus, indem versucht wird, auch Einfluss auf intrapsychische Prozesse wie die Wahrnehmung, Einstellungen und subjektive Erklärungsmodelle zu nehmen (vgl. Jürgens, 1998). „Lehrertraining im engeren Sinne kann daher definiert werden als eine intensive, zielgerichtete und unter Anwendung ausgewählter Methoden vorgenommene Einstellungsänderung und Verhaltensschulung von Lehrern und Lehrerstudenten“ (Mutzeck & Pallasch, 1983, S.13). Ziel ist dabei der Erwerb oder die Modifikation berufsbezogener

Handlungskompetenzen, wobei die Gesamtheit der sozialen Interaktion in der Schulklasse fokussiert wird, das heißt, dass neben den motorischen Verhaltensanteilen auch das emotionale Erleben und die kognitive Verarbeitung von Unterrichtsgeschehen durch die Lehrkraft thematisiert wird (vgl. Reimers, 2002, & Toepell, 2010).

Es gibt mittlerweile eine große Zahl von angebotenen Lehrertrainings, die sich hinsichtlich der Veranstaltungsform, des theoretischen Hintergrundes oder der Konzeption stark unterscheiden. Ein Großteil der Lehrertrainings wurde ursprünglich nicht für die Aus- oder Weiterbildung von Lehrkräften entwickelt, sondern stammt aus dem Therapiebereich und wurde an die Bedarfe und Anforderungen des Lehrerberufs angepasst (vgl. Reimers, 2002). Eine Ausnahme bildet hier das Microteaching, welches gezielt für die Professionalisierung von Lehrkräften entwickelt wurde (vgl. Jürgens, 1998, Ziehfrend 1983).

Es gibt verschiedene Systematisierungsversuche, die unterschiedlichen Konzepte von Lehrertrainings zuzuordnen:

Mutzeck & Pallasch (1983) nehmen folgende Unterscheidung von Trainingskonzepten vor:

- Unterrichtsorientierte Trainingskonzepte: solche, die Lehrerverhalten im engeren Sinne fokussieren.
- Erziehungsorientierte Trainingskonzepte: im Vordergrund steht hier Unterricht unter dem Aspekt der Erziehung und der Konfliktbewältigung
- Persönlichkeitsorientierte Trainingskonzepte: haben „stärker den Lehrer in seiner Person zum Inhalt“ (Mutzeck & Pallasch, 1983, S.20).

Reimers (2002, S.14) ordnet Trainings nach den folgenden Kriterien:

- „Therapieorientierung oder keine Therapieorientierung
- Spezifische Berufsgruppen als Adressaten oder keine spezifischen Berufsgruppen als Adressaten
- Unterrichts-, Erziehungs- oder Persönlichkeitsorientierung
- Trainingselemente nach den Einstellungskomponenten“: kognitiv-orientierte, emotionale-soziale und verhaltensorientierte Trainingselemente

Bromme et al. (2006, S.328f, zitiert nach Helmke, 2014, S.338) unterscheiden vier verschiedene Ansatzpunkte bei der Systematisierung von Trainings des Lehrerhandelns:

- „Bewältigung von Belastungssituationen [...]
- Optimierung der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern [...]
- Förderung der sozialen Handlungskompetenz [...]
- Förderung der Unterrichtskompetenz“.

Nach Jürgens (1980, 1998) können Lehrertrainings grob den folgenden drei Bereichen zugeordnet werden:

- Gruppendynamische Trainings
- Erfahrungstrainings
- Trainings mit lerntheoretischem Hintergrund: Microteaching und Trainings in Verhaltensmodifikation.

Toepell (2010) systematisiert Lehrertrainings danach, welcher theoretische Hintergrund den Trainingskonzeptionen zugrunde liegt, und ordnet sie folgendermaßen:<sup>5</sup>:

- Trainings in der Tradition der Humanistischen Psychologie und Kommunikationspsychologie
- Lehrertrainings in der Tradition des Microteaching und verwandte Verfahren
- Lehrertrainings in der Tradition der Verhaltensmodifikation
- Lehrertrainings in der Tradition der Kognitionspsychologie
- Integrative Trainingsverfahren (solche, die sich nicht mehr einer Trainingsrichtung alleine zuordnen lassen).

Jürgens (1980, S. 148) zufolge können Trainings grundsätzlich folgende vier Funktionen erfüllen:

- Veränderung der Wahrnehmung: relevante innere als auch äußere Reize erkennen und differenzieren
- Veränderung der Verarbeitung: Kategorien zur Klassifizierung von Reizen kennenlernen und klassifizieren und vergleichen lernen

---

<sup>5</sup> Die einzelnen Trainings können hier nicht dargestellt werden, weswegen auf die Arbeit von Toepell (2010) verwiesen sei. Toepell (2010) gibt einen umfassenden Überblick der Lehrertrainings im deutschsprachigen Raum. Dabei zeigt sie sowohl Zusammenhänge und Entwicklungsverläufe auf, als auch, dass einige Trainingsverfahren erfolgreicher sind als andere.

- Veränderung der Reaktionen. Modifikation und Erweiterung des Verhaltensrepertoires einer Person
- Veränderung der Bewertung und Speicherung: Kriterien erwerben zur Wahrnehmung und Bewertung des eigenen Verhaltens.

Lehrertrainings bringen also besonders gute Voraussetzungen mit, um gleichzeitig auf mehrere Bereiche, in denen Unterstützungsbedarf bei (jungen) Lehrkräften besteht, Einfluss zu nehmen, da sie sowohl an den motorischen Verhaltensweisen als auch an den handlungsleitenden Kognitionen und den Emotionen ansetzen. Helmke (2014, S.338) betont, dass sich die Programme als besonders wirksam herausstellten, „deren Training sowohl kognitive Komponenten [...] als auch verhaltensorientierte Übungen umfasste.“

Inwieweit Trainings tatsächlich Veränderungen in den einzelnen Bereichen, in denen Unterstützungsbedarf bei Lehrkräften besteht, bewirken können, soll anhand einiger Beispiele gezeigt werden.

Ob ein videobasiertes Trainingsseminar für Lehramtsstudierende zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung sich günstig auf die Analysefähigkeit von Unterrichtssituationen hinsichtlich der Klassenführungsdimensionen >Allgegenwärtigkeit<, >Strukturierung des Unterrichtsverlaufs< und des >Gruppenfokus< auswirkt, wurde von Gold, Förster & Holodynski (2013) untersucht. Im Rahmen des 60-stündigen Trainingsseminars wurde anhand von Videosequenzen mit Unterrichtsausschnitten vorwiegend in Partnerarbeit geübt, um die professionelle Wahrnehmung zu verbessern. Bei einer Prä-Post-Messung zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe in den Bereichen >Strukturierung des Unterrichtsverlaufs< (kleiner Effekt) und >Gruppenfokus< (mittlerer Effekt). Für die Facette >Allgegenwärtigkeit< gab es keine Unterschiede (vgl. Gold, Förster & Holodynski, 2013).

Im Rahmen von zwei verschiedenen Studien zur Auswirkung von Achtsamkeitstrainings konnten günstige Veränderungen in den Bereichen beruflicher Stress und Burnout (vgl. Roeser et al. 2013) und zwei bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (instructional strategies und student engagement) sowie der persönlichen Leistungsfähigkeit gezeigt werden (vgl. Jennings et al., 2013). Dabei wurden zwei verschiedene Konzepte von Achtsamkeitstrainings mit bereits im Beruf stehenden Lehrkräften aus den USA und zum Teil

aus Kanada durchgeführt, die jeweils über mehrere Wochen liefen. Beide Programme hatten positive Effekte auf die Achtsamkeit der Lehrkräfte. Keine signifikanten Unterschiede konnten für die emotionale Erschöpfung und Depersonalisation, die auf Klassenführung bezogene Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Jennings et al., 2013) sowie für physiologische Maße wie Blutdruck oder Cortisolspiegel festgestellt werden (vgl. Roeser et al., 2013).

Das Interventionsprogramm >Gestärkt für den Lehrerberuf<, das mit Lehramtsstudierenden durchgeführt wurde, besteht aus einem dreitägigen Intensivtraining und einer anschließenden Phase von acht Wochen zur Förderung von zwei individuellen Kompetenzen mit Hilfe eines strukturierten Handlungsplans (vgl. Çelebi, Krahé & Spörer, 2014). Untersucht wurden die Auswirkungen der Intervention auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit(erhoben mit dem WIRK-LEHR) die berufsbezogenen Kompetenzen (erhoben mit dem Fragebogen „Fit für den Lehrerberuf“) und die professionsbezogene Selbstregulation (erhoben mit dem AVEM). Es zeigten sich signifikante Unterschiede zur unbehandelten Kontrollgruppe zum Intermediate- und Posttest in den Bereichen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der professionsbezogenen Selbstregulation. Dabei wiesen die Interventionsgruppen deutlich günstigere Werte auf als die Kontrollgruppe. Am stärksten unterschieden sich die Werte der Studierenden, die an einem Interventionsansatz teilnahmen, der eine Kombination aus Stärkenfokussierung und Defizitorientierung aufweist. Die Selbstwirksamkeit dieser Teilnehmenden verbesserte sich am stärksten. Ebenso reduzierte sich der Anteil derjenigen, die dem Risikomuster-B (Burnout) zugeordnet waren, zugunsten des Musters G (Gesundheitstyp) vom Prätest zum Posttest am deutlichsten bei dieser Gruppe (vgl. Çelebi, Krahé & Spörer, 2014).

Die Arbeitsgruppe um Schaarschmidt entwickelte und erprobte Interventionsmaßnahmen, die eng am AVEM-Konzept orientiert sind. Neben einem Beratungsansatz wurde auch eine Trainingsmaßnahme konzipiert, die aus sieben Modulen besteht, welche je nach der individuellen Situation der Teilnehmer bzw. der Konstellation in der jeweiligen Trainingsgruppe unterschiedlich stark gewichtet zum Einsatz kommen. Die Module beinhalten:

1. AVEM-Diagnostik
2. Ursachenanalyse individuellen Belastungserlebens
3. Technik der systematischen Problemlösung
4. Zeit- und Stressmanagement
5. Kommunikation und soziale Kompetenz



##### 6. Zielsetzung und Zielplanung

##### 7. Entspannung

Das Trainingskonzept ist für Lehrkräfte in allen Phasen der Lehrerbildung einsetzbar. Verschiedene Untersuchungen zeigten nach der Teilnahme an den Trainingsmodulen eine signifikante Verschiebung der mit dem AVEM festgestellten Musterzugehörigkeiten weg von den Risikomustern hin zu den gesundheitsförderlicheren Mustern. Diese Verschiebung in Richtung der günstigeren Selbstregulationsmuster konnte sowohl bei Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren als auch bei im Beruf stehenden Lehrkräften festgestellt werden (vgl. Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007).

Das von Lubitz (2006) konzipierte Kurztraining für Lehramtsstudierende zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) basiert auf dem Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK) (vgl. Jürgens, 2006a), welches wiederum auf das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (vgl. Hinsch, 2007; Hinsch & Weigelt, 2007) zurückgeht. Allgemeine Ziele des ASP-Kurztrainings „sind das Üben von Unterrichtssituationen, die Sensibilisierung für und ggf. die Modifikation von ungünstigen Selbstverbalisationen. Die konkreten Ziele des Kurztrainings liegen in der Erhöhung der Klassenführungscompetenz, der Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Modifikation ungünstiger Ursachenzuschreibungen“ (Lubitz, 2009, S.85). Beim Vorher-Nachher-Vergleich wies die Trainingsgruppe signifikant höhere Werte im Bereich der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen auf als die Kontrollgruppe, die kein Training erhielt. Auch die Ursachenzuschreibungen für Erfolge und Misserfolge änderten sich ausschließlich bei der trainierten Gruppe signifikant in eine günstige Richtung: Erfolge werden stärker als vor dem Training auf internal stabile Variablen (Fähigkeit, Persönlichkeit) und internal variable Faktoren (Anstrengung) attribuiert. Misserfolge werden dagegen nach dem Training deutlich weniger auf internal stabile (Unfähigkeit) und dafür stärker auf internal variable Ursachen zurückgeführt. Zusätzlich wurde auch die selbsteingeschätzte Klassenführungscompetenz mit der >Linzer Diagnostik zur Klassenführung< (LDK) erhoben. Dabei zeigten sich bei der Trainingsgruppe signifikante Unterschiede auf den Skalen >Verhalten kontrollieren< und >Unterricht gestalten<. Im Bereich >Beziehung fördern< gab es keine signifikanten Veränderungen (vgl. Lubitz, 2009).

Das dem Kurztraining von Lubitz (2006 & 2009) zugrunde liegende Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) wurde in der oben genannten Untersuchung von Kaps (2013) bei Lehramtsstudierenden eingesetzt. Dabei handelte es sich um ein mehrtägiges Training (ca. 20 Stunden), das sozial kompetentes Verhalten in Alltagssituationen behandelt, jedoch keine berufsspezifischen Schulsituationen. Auch ohne eine zusätzliche internetbasierte Intervention wiesen die Trainingsteilnehmer in der Untersuchung von Kaps „deutlich günstigere Attributionsmuster, eine höhere Selbstwirksamkeit sowie sozialkompetentere Verhaltensstrategien auf“ (Kaps, 2013, S.97).

Wie die Untersuchungen von Lubitz (2006) und Kaps (2013) zeigen, haben Trainings nach dem Modell des GSK sowohl in der längeren Variante mit Alltagssituationen als auch in der Kurzform mit schulbezogenen Situationen günstige Auswirkungen auf Bereiche, die für Lehrkräfte wichtige Ressourcen darstellen und in denen Unterstützungsbedarf besteht (vgl. Kapitel 2 & 3). Bisher fehlen Untersuchungen darüber, ob eine GSK-Trainingsvariante speziell für Referendarinnen und Referendare sich günstig auswirkt auf kognitive Verarbeitungsstrategien (Selbstwirksamkeitserwartungen, Attributionsmuster) und die Klassenführungs-kompetenz. Ob das GSK positive Veränderungen in Bezug auf Selbstregulationsmuster im Umgang mit belastenden Situationen hervorrufen kann, ist bisher ebenfalls nicht untersucht worden.

Die Tabelle 4- 1 auf der folgenden Seite zeigt zusammenfassend, welche Präventions- und Interventionsmaßnahmen Veränderungen auf welchen der drei Ebenen (kognitiv, emotional und handlungsbezogen) bewirken.

Maßnahme	Veränderungen auf folgenden Ebenen
Mentoring	Vorwiegend Handlungsebene, teilweise auf emotionale und kognitive Ebene, aber weniger gezielt
Coaching	Handlungsebene, kognitive und emotionale Ebene
Entspannungstechniken /Meditation	Vorwiegend emotionale Ebene
Supervision	Vorwiegend Handlungsebene, emotionale Ebene teilweise
Web-basierte Intervention	Vorwiegend kognitive Ebene, emotionale Ebene teilweise
Trainings	Emotionale, kognitive und Handlungsebene, überwiegend gleichzeitig auf mehreren Ebenen

*Tabelle 4-1: Einflüsse verschiedener Interventionsmaßnahmen auf die kognitive, emotionale und Handlungsebene*

Es zeigt sich, dass insbesondere Trainings eine gute Möglichkeit darstellen, Veränderungen sowohl auf der kognitiven, emotionalen als auch auf der handlungsbezogenen Ebene zu bewirken. Insbesondere Trainings nach dem Modell des GSK fokussieren mehrere der Ebenen gleichzeitig und haben dabei deutlich systematische Handlungsanteile.

## 4.7 Geeignete Interventionsform im Referendariat

Unterstützungsbedarf zur Prävention bzw. Intervention von Belastungserleben im Lehrerberuf besteht auf mehreren Ebenen. Auf der kognitiven Ebene sind dabei die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung, die Ausbildung günstiger Attributionsmuster, Selbstregulationsmuster und realitätsangemessener Haltungen und Einstellungen bedeutsam. Auf der

Handlungsebene besteht Bedarf beim Erwerb von Klassenführungs Kompetenzen, Kommunikationskompetenzen im Umgang mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten, außerdem Kenntnis von Zeitmanagement- und Arbeitsorganisationsmethoden.

Um Burnout und Belastungserleben zu verhindern bzw. zu verringern, scheint es sinnvoll, bereits im Referendariat gezielte präventive Maßnahmen durchzuführen. Da Referendarinnen und Referendare besonders über Unsicherheiten auf der Handlungsebene klagen, sollten Präventionsmaßnahmen deutliche Handlungsanteile haben, ohne dabei die kognitive und emotionale Ebene zu vernachlässigen.

Zur Vermittlung und zum Üben vor allem der handlungsbezogenen Kompetenzen reichen herkömmliche Lehrveranstaltungsformen wie Vorlesungen, Seminare, Übungen oder auch Praktika dabei nicht aus (Havers, 2010, Lubitz, 2009). Aus diesem Grund sprechen sich verschiedene Autoren für Trainings als Veranstaltungsform aus, welche sich am besten dafür eignet, Handlungskompetenzen zu erwerben (vgl. Havers, 2010; Lubitz, 2009, Reimers, 2002; Vanier, 2013; Uhde & Jürgens, 2013)<sup>6</sup>.

Für die Durchführung entsprechender Trainings während der Referendariatszeit spricht, „dass eine Veränderung bei den Teilnehmern dann von größerer Beständigkeit ist, wenn sie die Möglichkeit haben, das im Training Gelernte möglichst oft auch außerhalb dieses Rahmens anzuwenden und auszuprobieren“ (Jürgens, 1980, S.158). Durch die sehr großen Praxisanteile (eigenverantwortlicher Unterricht und Hospitationen) während der Anwärterzeit, welche von regelmäßigen Seminaren an den Studienseminaren flankiert werden, bietet das Referendariat gute Rahmenbedingungen zur Durchführung entsprechender Trainings, um die angesprochenen Veränderungen zu befördern. Laut Jürgens (1980) sind spezielle Lehrertrainings in Verhaltensmodifikation besonders gut in der zweiten Phase der Lehrerausbildung platziert.

Wie unter 4.6 deutlich wurde, bieten Trainings eine gute Möglichkeit, Veränderungen in verschiedenen Bereichen zu bewirken. Für einige wurde die Wirksamkeit auch auf mehreren

---

<sup>6</sup> Im Rahmen einer Fortbildung zur Verbesserung der Klassenführungs kompetenz wurden den Teilnehmern ausschließlich Informationen in Textform (Reader) über geeignete Methoden und Verhaltensweisen gegeben. Es gab dadurch keine signifikanten Veränderungen in der Klassenführungs kompetenz (vgl. Coladarsi & Gage, 1984). Eine zweitägige Fortbildungsveranstaltung in Seminarform mit chinesischen Lehrkräften hatte keine signifikanten Veränderungen in den Bereichen emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und berufliche Zufriedenheit zur Folge (vgl. Siu, Cooper & Phillips, 2014).

Ebenen gleichzeitig bestätigt, womit sie sich deutlich von anderen Präventions- und Interventionsformen abheben.

Brouwers & Tomic (2000) betonen im Zusammenhang mit der Prävention und Intervention von Burnout bei Lehrkräften die Bedeutung der auf Klassenführung bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung<sup>7</sup>. Sie schlagen daher Trainingsmaßnahmen vor, die Erfolgserlebnisse im Sinne von „mastery experience“ ermöglichen und dadurch den Aufbau der auf Klassenführung bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung unterstützen. Im Rahmen solcher Trainings sollten sowohl Kenntnisse vermittelt werden zum Umgang mit Unterrichtsstörungen. Darüber hinaus könnte durch Lehrvideos im Sinne von stellvertretender Erfahrung beobachtet werden, wie erfahrene Lehrkräfte erfolgreich in solchen Situationen vorgehen. Nach dieser Vorbereitung ist es wünschenswert, wenn in einer Art Labor-Klassenraum Verhaltensweisen zum Umgang mit Störungen in Form von Rollenspielen ausprobiert werden können. Dieses sollte auf Video aufgenommen werden und anschließend gemeinsam angesehen werden. Idealerweise geschieht dies gemeinsam mit erfahrenen Lehrkräften, die Feedback geben (verbal persuasion). Auf diese Weise könnte der Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die eigene Klassenführungs-kompetenz bereits bei Lehramtsanwärtern gefördert und unterstützt werden, bevor sie in den Berufsalltag starten (vgl. Brouwers & Tomic, 2000). Darüber hinaus würden auch handlungsbezogene Strategien vermittelt werden, welche direkt eingesetzt werden können. Ein solches Training entspräche auch den Forderungen von Dicke et al. (2014), um Einfluss auf die emotionale Erschöpfung zu nehmen.

Ein Trainingskonzept, welches sich in verschiedenen Untersuchungen mit unterschiedlichen Zielgruppen als besonders wirksam erwies, ist das des GSK (Gruppentraining sozialer Kompetenzen, vgl. Kapitel 5.1.1). Seine Wirksamkeit wurde in den Bereichen Selbstwirksamkeitserwartung, Attribuierungsgewohnheiten in Erfolgs- und Misserfolgssituationen, Klassenführungs-kompetenz, Selbstsicherheit (gemessen mit dem U-Fragebogen von Ullrich & de Muynck) und soziale Verhaltensgewohnheiten bestätigt (vgl. z.B. Jürgens, Lübben, Friedrich & Kaps, 2014; Gagel, 2007; Hinsch, 2007; Kaps, 2013; Lubitz, 2006; Pfingsten, 2007c). Da es möglich ist, das GSK-Training zu modifizieren, ohne dabei dem grundlegenden

---

<sup>7</sup> Brouwers & Tomic (2000) konnten in ihrer Untersuchung signifikante Zusammenhänge bei Lehrkräften zwischen der auf Klassenführung bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und den Burnoutdimensionen persönliche Leistungsfähigkeit und Depersonalisation nachweisen.

Aufbau zu widersprechen (Jürgens, 2007; Pfingsten, 2007c) und es dadurch auf die Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen zuzuschneiden, wurden bereits mit unterschiedlichen Zielgruppen - sowohl im therapeutischen als auch im nicht-klinischen Bereich - Trainings nach dem Modell des GSK durchgeführt. Speziell für Lehramtsanwärter gibt es jedoch bisher kein eigenes Konzept.

## **5. Konzeption und Durchführung eines Gruppentrainings interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter<sup>8</sup>**

---

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Training zur Vermittlung interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter konzipiert, welches versucht, die bewährten Elemente des GSK für diese Zielgruppe soweit zu modifizieren, dass es als eine geeignete Präventions- bzw. Interventionsmaßnahme gilt, welche günstige Einflüsse sowohl auf Kompetenzen auf der Handlungsebene wie auch auf der kognitiven Ebene hat.

### **5.1 Grundlagen des Trainings**

Das Gruppentraining interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärter (im Folgenden GSK-L genannt) basiert auf dem Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) von Hinsch & Pfingsten (2002) und dessen modifizierter Version für den pädagogischen Bereich, dem Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK) von Jürgens (2006, 2007).

#### **5.1.1 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)**

Das GSK ist ein kognitiv behaviorales Training zur Verbesserung der sozialen Kompetenz, das ursprünglich für sozial unsichere und sozial ängstliche Personen konzipiert wurde, aber auch im nicht-therapeutischen Bereich angewendet wird. Ziel des GSK ist, „dass den Klienten soziale Kompetenzen vermittelt werden sollen, mit deren Hilfe sie in verschiedenartigen Situationen ihre Ziele in optimaler Weise verwirklichen können.“ (Hinsch & Weigelt, 2007, S.95). Unter sozialer Kompetenz verstehen Hinsch & Weigelt (2007, S.90) „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen.“ Auffällig ist dabei, dass sozial kompetentes Verhalten nicht inhaltlich festgelegt ist, sondern von den persönlichen Zielen

---

<sup>8</sup> Auch wenn der Begriff >Referendariat< nicht ausschließlich die Zeit im Vorbereitungsdienst für das Lehramt meint, sondern auch beispielsweise in juristischen Berufen zutrifft, wird dieser Begriff in der vorliegenden Arbeit synonym mit >Lehramtsanwärterzeit< verwendet. Gleiches gilt für >Referendar< bzw. >Referendarin< und >(Lehramts-)Anwärter< und >(Lehramts-)Anwärterin<.

der handelnden Person in der jeweiligen Situation abhängt. Ob eine Person sozial kompetent gehandelt hat, kann anhand des langfristig günstigen Verhältnis‘ positiver und negativer Konsequenzen im Umgang mit anderen bewertet werden. Diese Konsequenzen sind aber nicht an sich positiv oder negativ, sondern erst in der Relation zu den individuellen Zielen des Handelnden (vgl. Hinsch & Weigelt, 2007; Jürgens & Lübben, 2014).

Ausgehend davon, dass Situationen unterschieden werden können, und anhand des vorrangigen Ziels, das der Handelnde verfolgt, unterschiedliche Strategien notwendig sind, nennen Hinsch & Weigelt (2007, S. 93f) drei sogenannte Situationstypen:

- **Recht durchsetzen (Typ R):** Situationen dieses Typs sind dadurch gekennzeichnet, dass das Durchsetzen von Forderungen im Vordergrund steht. Diese Forderungen sind durch Gesetze, gesellschaftliche Normen oder auch feste Verabredungen legitimiert. Andere Ziele und auch die Frage, wie sich das Gegenüber bei der Durchsetzung der Forderungen fühlt, sind nachrangig. Hilfreiche Strategien sind in dieser Art von Situationen lautes und deutliches Sprechen, keine Entschuldigungen und Rechtfertigungen zu geben, den Blickkontakt zu halten und möglicherweise die Forderung, mehrfach zu wiederholen. Beispielsituation: Reklamation einer fehlerhaften Ware.
- **Beziehungen (Typ B):** In Situationen dieses Typs geht es nicht um eine Rechtsfrage, sondern um die Gestaltung und Aufrechterhaltung einer Beziehung. Daher steht nicht Durchsetzungsverhalten im Vordergrund, sondern vielmehr eine Einigung. Kompetente Strategien in dieser Art von Situationen sind das deutliche Äußern der eigenen Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Sichtweisen, sowie Verständnis zu haben und zu zeigen für die Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Sichtweisen des Gegenübers. Beispielsituation: Uneinigkeit mit dem Partner bei der Aufgabenverteilung im Haushalt.
- **Um Sympathie werben (Typ S):** Auch bei dieser Art von Situationen gibt es keine rechtliche Legitimation für die Erfüllung der eigenen Forderungen oder Wünsche. Teilweise ist sogar das Gegenteil der Fall, wenn das Gegenüber auf sein Recht verzichtet (z.B. ausnahmsweise auf das Ausstellen eines Strafzettels zu verzichten). Andere Situationen, die auch zu diesem Typ zählen, sind Kontaktaufnahmen, in denen eine (kurzfristige) möglichst positive Beziehung zu einer eher unbekannten



Person hergestellt werden soll (z.B. Unterhaltung im Zug beginnen). Hilfreiche Strategien in dieser Art von Situationen sind Interesse bekunden, sehr freundlich zu sein, Komplimente zu machen, den anderen zu verstärken und darüber hinaus, flexibel auf das Verhalten und die Äußerungen des Anderen zu reagieren.

Das GSK baut auf einem Prozessmodell (s. Abbildung 5.1) sozial kompetenten Verhaltens auf, welches drei kognitive Konzepte integriert<sup>9</sup> und das Zusammenwirken von kognitivem, emotionalem und motorischem Verhalten im Zusammenhang mit der Bewältigung sozialer Situationen beschreibt.

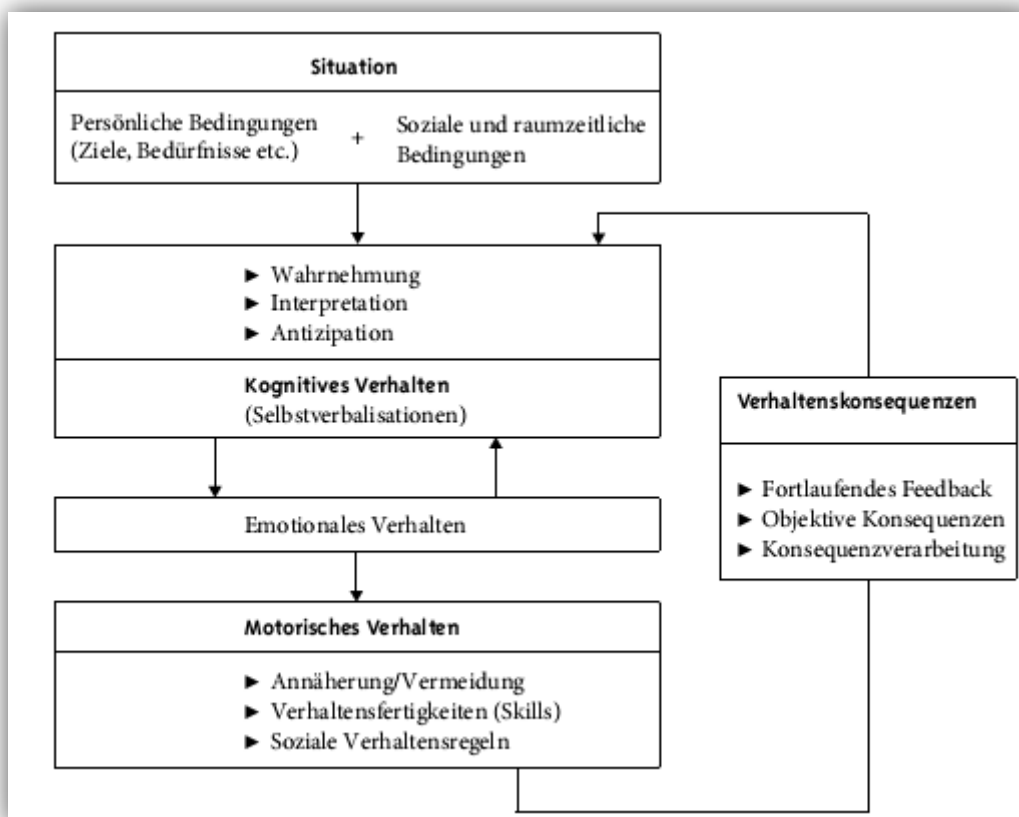


Abbildung 5-1: Modell zur Erklärung sozial kompetenten bzw. inkompetenten Verhaltens in Anlehnung an Pfingsten (2007), Grafik nach Jürgens (2014, S.48)

Ausgangspunkt dieses Modells sind konkrete Alltagssituationen, welche bestimmt werden durch persönliche Bedingungen (z.B. Ziele, Interessen, Stimmungen, Bedürfnisse) sowie soziale (Altern, Geschlecht, andere beteiligte Personen, Konventionen) und raumzeitliche Aspekte (Ort, Tageszeit etc.). Nicht die Situation an sich löst anschließend soziales Verhalten aus, sondern der Aufgabencharakter, welcher durch das Aufeinandertreffen der persön-

---

<sup>9</sup> Hier sind Meichenbaums kognitives Modell sozialer Kompetenz, das Selbstregulationsmodell von Kanfer und das Stressmodell von Lazarus gemeint. Ausführlich beschrieben bei Pfingsten (2007b)

lichen Intentionen und Bedürfnissen einerseits und den raumzeitlichen und sozialen Bedingungen andererseits entsteht. Dieser Aufgabencharakter wird stark von kognitiven Verarbeitungsprozessen beeinflusst und ist damit individuell sehr unterschiedlich. Im Zusammenhang mit der Interpretation der Situation und der Antizipation der Folgen spielen frühere Erfahrungen eine entscheidende Rolle, welche sich auch auf die Art der Selbstverbalisationen (kurze Sätze, einzelne Wörter, Satzketten) auswirken. Durch diese Selbstverbalisationen werden Gefühle beeinflusst, und umgekehrt wird auch durch die Gefühle wieder Einfluss auf die kognitive Ebene genommen. Dieses Zusammenwirken von kognitiver und emotionaler Verarbeitung wirkt anschließend auf das beobachtbare Verhalten ein und beeinflusst schlussendlich die motorische Ebene. Das so gezeigte Verhalten hat dann einerseits direkten Einfluss auf die jeweiligen Interaktionspartner und indirekt über deren Reaktionen auch wieder auf die eigenen kognitiven Verarbeitungsprozesse. Dies verdeutlicht, dass Verarbeitungsprozesse auf kognitiver Ebene einen zentralen Stellenwert einnehmen.

Damit folgt das GSK der „mittlerweile weit verbreiteten Annahme, dass soziale Kompetenzen neben kompetenten Verhaltensweisen auch kompetente innere Verarbeitungsprozesse und die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen erfordern“ (Jürgens & Lübben, 2014, S. 21). Das Prozessmodell sozial kompetenten Verhaltens dient als Vorlage für ein Erklärungsmodell (s. Abbildung 5.2), welches einerseits als eigenes Element in der Trainingspraxis eingesetzt wird und darüber hinaus auch das Gerüst für die Ziele, Struktur und den Verlauf des Trainings an sich bildet.

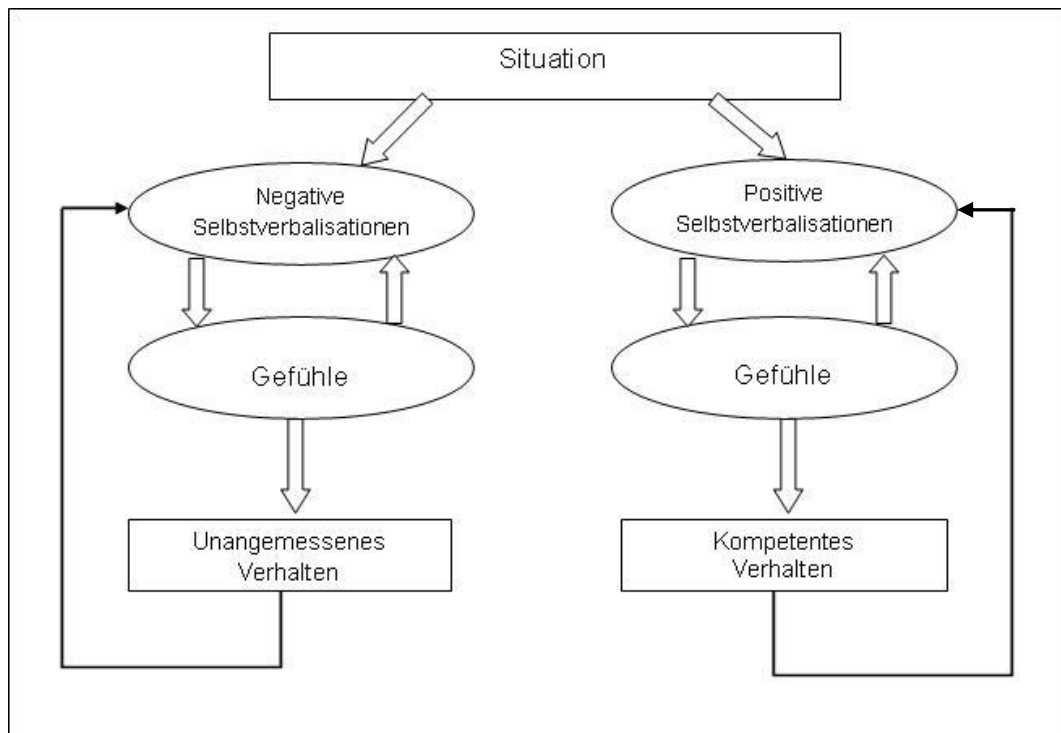


Abbildung 5-2: Erklärungsmodell für Verhalten, adaptiert nach Hinsch & Pfingsten, 2007

Das Erklärungsmodell veranschaulicht die verschiedenen Ebenen sozial kompetenten Verhaltens und ihre Wechselwirkung bei der Entstehung sozialen Verhaltens. Es ist in seiner Komplexität soweit reduziert, dass es für die Teilnehmenden leicht verständlich ist und sich gut in deren Alltagstheorien integrieren lässt. Sie erhalten dadurch ein Schema, in das sie ihre eigene Problematik einordnen können und erwerben somit eine „sehr allgemeine Strategie zur Lösung sozialer Problemsituationen“ (Jürgens, Lübben, Friedrich, Kaps, 2014, S.77).

Die drei Ebenen des Erklärungsmodells (kognitiv, emotional und motorisch) finden sich in den Trainingselementen und Trainingsschritten des GSK wieder, wodurch Bewältigungsfertigkeiten auf allen drei Ebenen vermittelt werden (vgl. Hinsch & Weigelt, 2007). In der folgenden Übersicht werden die Trainingselemente und –schritte den drei Ebenen zugeordnet, sie gibt jedoch nicht den chronologischen Ablauf der Elemente im Training wieder.

### **Trainingselemente und –schritte des GSK**

#### **Kognitive Ebene**

Eine günstige innere Verarbeitung in sozialen Situationen soll durch eine Reihe von Trainingselementen gefördert werden.

Das *Erklärungsmodell und die Unterscheidung von Situationstypen* dienen zur Ausdifferenzierung der Kategorien, welche bei der inneren Verarbeitung benutzt werden.

Anhand der *Differenzierungsübung* (s.u.) lernen die Teilnehmenden aggressives, unsicheres und kompetentes Verhalten zu unterscheiden. Dabei stellen die persönlichen Ziele der handelnden Person ein wichtiges Kriterium zur Einordnung dar.

Das Erklärungsmodell dient auch zur Unterscheidung von Gefühlen und Kognitionen.

Das *Bewusstmachen der eigenen Selbstverbalisationen* geschieht sowohl anhand des Erklärungsmodells, sowie bei verschiedenen kürzeren Übungen wie der Engel-Teufel-Übung und bei der Durchführung und Auswertung der Rollenspiele.

Die Selbstlobübung (s.u.) soll positivere *Selbstbewertungsprozesse* hervorrufen.

Das Video-Feedback im Anschluss an die Rollenspiele soll dabei unterstützen, internale und hier insbesondere internal variable *Ursachenzuschreibungen* zu fördern, in dem die Teilnehmenden positive Aspekte des eigenen Verhaltens hervorheben und >Mängel< als Vorsätze umformulieren.

#### **Emotionale Ebene**

Um die aktive *Bewältigung unangenehmer Emotionen* wie Angst, hohe Erregung etc. zu ermöglichen, wird während des GSK ein Entspannungstraining durchgeführt und mit einem Ruhebild und Entspannungswort verknüpft. Durch dieses Vorgehen und durch die Wahl der eher aktiven Form der progressiven Muskelentspannung nach Jacobson soll das Kompetenzvertrauen der Teilnehmenden erhöht werden und Gefühle der Hilflosigkeit reduziert werden.

Durch die Veränderung von Selbstverbalisationen, die während des gesamten Trainings stattfindet, sollen Emotionen zusätzlich indirekt beeinflusst werden.

<b>Motorische Ebene</b>	Das Einüben konkreter <i>Verhaltensweisen</i> anhand von Rollenspielen mit Videofeedback beansprucht den größten Teil des Trainings. Die einzelnen Situationstypen werden dabei der Reihe nach durchlaufen, wobei der Komplexitätsgrad des jeweils geübten Verhaltens immer höher wird. Da gezielt auf den jeweiligen Situationstyp bezogene Handlungsstrategien geübt werden sollen, werden nicht Alltagssituationen der Teilnehmenden, sondern >vorgefertigte< Rollenspielsituationen mit vorgegebenen Instruktionen verwendet. Die Teilnehmenden können bei jedem Situationstyp aus ca. zehn bis fünfzehn vorgegebenen Situationen die individuell am besten passende auswählen. Der Transfer des Gelernten in den Alltag wird durch In-Vivo-Übungen als Hausaufgaben befördert.
-------------------------	---

*Tabelle 5-1: Trainingselemente des GSK differenziert nach unterschiedlichen Ebenen, in Anlehnung an Jürgens (2006, S. 7f)*

### **5.1.2 Das Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK)**

Jürgens (vgl. 2006 & 2007) entwickelte aus dem GSK ein Training für Pädagogen, das insbesondere deren beruflicher Situation Rechnung trägt, welche dadurch gekennzeichnet ist, dass ein überdurchschnittlich hohes Maß an sozialen Fähigkeiten für professionelles Handeln abverlangt wird. Dieses Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK) zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Fragestellungen, Übungen und Situationen auf den pädagogischen Kontext beziehen und damit zusätzlich ein Berufsbezug hergestellt wird. Dazu werden die Situationsbeschreibungen im Erklärungsmodell, der Differenzierungsübung und den Rollenspielsituationen durch solche ersetzt, die sich konkret auf den pädagogisch-beruflichen Bereich beziehen.

Jürgens (2006) modifiziert die drei Situationstypen des ursprünglichen GSK so, dass sie explizit zum pädagogischen Kontext passen: der Situationstyp >Recht durchsetzen< wurde zum Typ >Gefahr, Recht, feste Vereinbarung< ausgeweitet und bezieht in diesem Zusammenhang nun auch Situationen mit ein, in denen eine gefährliche Situation beendet werden muss (z.B. Kind hüpfte auf brüchigem Eis herum) oder, wenn es um feste Vereinbarungen oder institutionelle Regeln (z.B. Schulordnungen, Tagesordnungen bei Besprechungen etc.) geht. Die angemessenen Verhaltensweisen entsprechen denen des

ursprünglichen Typs zum >Recht durchsetzen<. Die Situationstypen >Beziehungen< und >Sympathie erwerben< werden beibehalten. Darüber hinaus wird ein vierter Situationstyp eingeführt, der sich mit dem Thema >Regeln aushandeln< beschäftigt. Dabei geht es um Situationen, in denen immer wieder ähnlich geartete Konflikte entstehen und daher eine möglichst dauerhafte Lösung herbeigeführt werden muss. Um solche Dauerkonflikte lösen zu können, ist es einerseits wichtig, die Wünsche, Sichtweisen und Bedürfnisse aller am Konflikt beteiligten offen zu legen und auf dieser Grundlage explizite Regeln und Konsequenzen zu formulieren.

Ein weiteres Kennzeichen des GSBK ist, dass es eher um eine Erweiterung und Festigung bereits vorhandener Kompetenzen und Fähigkeiten der Teilnehmenden geht, als um die Aufarbeitung von Defiziten. In diesem Zusammenhang weist Jürgens (2006) auch darauf hin, dass der nicht-normative Charakter des Trainings gegenüber den Teilnehmenden deutlich stärker als im GSK betont werden muss. Es geht nicht darum, neue Verhaltensnormen zu implementieren, „sondern ein Angebot zur Ergänzung, Systematisierung und Modifikation der subjektiven Annahmen sowie der Handlungsstrategien der Teilnehmer“ vorzulegen und den Teilnehmenden selbst die Entscheidung zu überlassen, inwieweit sie Inhalte des Trainings übernehmen wollen.

Da sich das GSBK an durchschnittlich ängstliche und durchschnittlich unsichere Teilnehmende richtet, werden im Verlauf des Trainings keine Entspannungstechniken durchgeführt.

## **5.2 Konzeption des Gruppentrainings interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärterinnen und –anwärter (GSK-L)**

Das Gruppentraining interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärterinnen und –anwärter (GSK-L) basiert auf den beiden vorgestellten Trainingskonzepten. Die wesentliche Konzeption, Struktur und die wesentlichen Elemente des GSK und GSBK wurden beibehalten. Das GSK-L richtet sich an Lehramtsanwärterinnen und –anwärter während des Vorbereitungs-dienstes. Es ist ein speziell auf diese Zielgruppe zugeschnittenes Training mit hohem Berufsbezug, mit dem versucht wird, Ressourcen von Novizenlehrkräften im Umgang mit beruflichen Belastungen zu stärken.

Die Ziele des GSK-L, Aufbau und Modifikationen sowie der konkrete Ablauf werden im Folgenden vorgestellt.

### **5.2.1 Ziele des Trainings<sup>10</sup>**

#### **Überblick:**

Wie auch beim GSBK geht es beim Training für Lehramtsanwärter (GSK-L) nicht vornehmlich um die Bearbeitung von Defiziten auf Seiten der Teilnehmenden, sondern um eine Erweiterung ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten.

Da das Training Fertigkeiten auf allen drei Ebenen vermittelt, steht neben der Erweiterung des Verhaltensrepertoires vor allem die Anregung einer Einstellungsänderung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten in eine günstige Richtung im Mittelpunkt der Zielsetzung. Konkret stehen hier die Erhöhung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und die Modifikation von Ursachenzuschreibungen in Erfolgs- und Misserfolgssituationen im Fokus.

Darüber hinaus zielt das Training auch auf Veränderungen auf der emotionalen Ebene, die allerdings eher indirekt über die Kognitionen beeinflusst wird. Konkret soll das Belastungs-erleben verringert werden.

Auf der Handlungsebene sind allgemeine Ziele dieses Trainings die Systematisierung und Erweiterung der Handlungskompetenzen der Anwärter und Anwärterinnen in alltäglichen – zum Teil schwierigen – Schulsituationen. Konkret soll die selbst eingeschätzte Klassen-führungskompetenz der Teilnehmenden verbessert werden.

#### **Erhöhung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung**

Unterschiedliche Elemente des GSK-L-Trainings bieten die Möglichkeit, die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden zu fördern. Es werden sowohl in den Rollenspielen, in kleineren Übungen (wie der Engel-Teufel-Übung) als auch in bei den Hausaufgaben Gelegenheiten geboten für sogenannte >mastery experiences<, d.h. die Teilnehmenden können durch ihr eigenes Handeln erfahren, dass sie selbst etwas bewirken. Überdies

---

<sup>10</sup> vgl. Uhde & Jürgens, 2013

werden auch stellvertretende Erfahrungen (>vicarious experiences<) ermöglicht, wenn Teilnehmende beispielsweise bei anderen Trainingsteilnehmenden beobachten können, wie diese vorgehen und dabei erfolgreich sind. Auch die dritte Quelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen, die >verbal persuasion<, findet im Training statt: einerseits durch Selbstinstruktionen beispielsweise vor Rollenspielen und andererseits durch die konstruktiven Rückmeldungen von anderen Trainingsteilnehmenden zu einem gezeigten Verhalten in Rollenspielen. Da sich die Trainingsinhalte direkt auf den Bereich des Lehrerhandelns beziehen, wird erwartet, dass sich dadurch günstige Veränderungen der bereichsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung ergeben.

### **Modifikation von Attributionen in Erfolgs- und Misserfolgssituationen**

Der Aufbau und Ablauf des GSK-L ist stark an dem Erklärungsmodell (welches auf dem Prozessmodell sozial kompetenten Verhaltens basiert) orientiert. Die Arbeit an hilfreichen und zielführenden Selbstverbalisationen zieht sich als roter Faden durch das gesamte Training. Diese Elemente eignen sich gut, um an den Ursachenzuschreibungen der Teilnehmenden zu arbeiten und in eine günstige Richtung zu verändern. Die Wirksamkeit des ursprünglichen GSK in Bezug auf die Veränderung von Attributionsmustern wurde bereits ausgeführt (siehe Kapitel 4.6 & 4.8). Teilnehmende verschiedener GSK-Trainingsformen erklärten nach der Trainingsteilnahme Erfolge stärker mit eigenem Verhalten und eigener Fähigkeit, anstelle mit Ursachen, die außerhalb der eigenen Person lagen. Misserfolge hingegen wurden stärker auf die eigene Anstrengung zurückgeführt und weniger auf die eigene Unfähigkeit (vgl. Hinsch, 2007). In Anlehnung an diese Ergebnisse wird erwartet, dass auch das GSK-L Einfluss auf die Attributionsgewohnheiten der Teilnehmenden hat und sie in eine günstige Richtung verändern kann.

### **Reduzierung des Belastungserlebens**

Das GSK-L enthält eine Reihe von Trainingselementen, die auf die kognitive Ebene wirken (z.B. das Erklärungsmodell, Selbstverbalisationsübungen), wodurch Prozesse angestoßen werden sollen, die zu veränderten Bewertungen von Situationen führen. Indem an den Kognitionen gearbeitet wird, welche sich dann direkt auf die Gefühle auswirken, sollen die Emotionen – hier insbesondere das Belastungserleben – indirekt durch das Training beeinflusst werden.

### **Klassenführungscompetenz**



Ein Großteil der Übungen (z.B. Rollenspiele mit Videofeedback) im GSK-L widmet sich dem Erkennen und Üben von verschiedenen Situationstypen im Schulalltag und den dazugehörigen kompetenten Verhaltensstrategien. Überdies liegt dem Training ein Menschenbild zugrunde, das dem der humanistischen Psychologie entspricht, welches an verschiedenen Stellen im Trainingsverlauf explizit und implizit verdeutlicht wird. Dadurch sollte das Training geeignet sein, Aspekte, die sich förderlich auf die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern auswirken, wie beispielsweise Wertschätzung, Verständnis oder Authentizität, zu vermitteln. Das GSK-L zielt damit darauf ab, verschiedene Dimensionen der Klassenführung zu fördern, konkret, die Kontrolle des Verhaltens, die Förderung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und die Gestaltung des Unterrichts.

### **5.2.2 Aufbau und Inhalte des Trainings<sup>11</sup>**

Der Aufbau und die Struktur des GSK-L entsprechen im Wesentlichen denen des GSBK. Sowohl das Erklärungsmodell für soziales Verhalten, die Differenzierungsübung zur Unterscheidung von aggressivem, unsicherem und kompetentem Verhalten; Übungen zur Veränderung von Selbstverbalisationen, die Selbstlobübung, Rollenspiele mit Videofeedback als auch Hausaufgaben werden grundsätzlich beibehalten. Die konkreten Beispielsituationen, mit denen diese Elemente arbeiten, werden auf spezifische Schulsituationen umgeschrieben.

Neben diesem speziellen Berufsbezug bestehen die weiteren Besonderheiten dieses Trainings in zum Teil veränderten Situationstypen und einem zusätzlichen Onlinekurs, der zur Unterstützung des Transfers der Trainingsinhalte in den (Schul-)Alltag dienen soll (s.u.).

So wie im GSBK finden auch beim GSK-L keine Entspannungsübungen statt, da es sich hier ebenfalls um eine Zielgruppe aus dem nicht klinischen bzw. nicht-therapeutischen Bereich handelt, die durchschnittlich ängstlich und durchschnittlich unsicher ist.

#### **5.2.2.1 Veränderte Situationstypen**

Ebenso wie im GSK und GSBK werden im GSK-L verschiedene Situationstypen differenziert. Da es sich bei der Zielgruppe um Lehramtsanwärterinnen und -anwärter handelt, die ihre Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Situationen im Schulalltag verbessern wollen,

---

<sup>11</sup> Vgl. Uhde & Jürgens (2013)

wurden die Situationstypen entsprechend an die Gegebenheiten ihres Berufsalltags angepasst. Die Situationstypen aus dem GSBK (Jürgens, 2006 & 2007, vgl. Kap. 5.1) wurden mit Ausnahme des Typs >Sympathie gewinnen< übernommen und bei den konkreten Situationsbeschreibungen auf den Schulalltag bezogen. Große Unsicherheiten werden von Referendarinnen und Referendaren vor allem in den Bereichen der Klassenführung und dem Umgang mit Eltern, Kollegium und Vorgesetzten angegeben, so dass das Training den Fokus verstärkt hierauf legt und den Bereich des Sympathieerwerbs aus diesem Grund nicht mit einem eigenen Situationstyp behandelt.

Ein weiterer Situationstyp wurde ergänzt, der sich auf die Prävention von Störungen bezieht (Typ >Dranhalten, Kippsituationen meistern, positiv verstärken<, s.u.). Dieser wurde in Anlehnung an Jürgens (2000) konzipiert. Zusätzlich wurde der Situationstyp zum Beziehungsverhalten in zwei eigene Situationstypen unterteilt, um die Komplexität zu reduzieren und das Üben der verschiedenen Strategien, die in dieser Art von Situation angemessen sind, zu erleichtern (Typ >Nachfragen/Zuhören< und Typ >Unterschiedliche Wünsche, Bedürfnisse und Sichtweisen<, s.u.).

Folgende Situationstypen werden in der dargestellten Reihenfolge im GSK-L behandelt; die Reihenfolge der Einführung richtet sich nach der zunehmenden Komplexität der einzelnen Situationstypen:

### **Typ I: Stoppen, Grenzen setzen, Regeln einhalten**

Situationen, in denen fest vereinbart wurde (oder durch geschriebenes Recht festgelegt ist), was zu tun ist. Des weiteren Situationen, in denen sich andere (hier vor allem Schülerinnen und Schüler) in große Gefahr begeben und deshalb sofort gestoppt werden müssen.

Ziel des Verhaltens    Durchsetzen von Anordnungen, Forderungen, Gefahren beenden.  
Andere Ziele sind nachrangig.

Beispielsituation    - Prügelei unter Schülern, die sofort beendet werden muss.  
  
- Zurückfordern der eigenen Materialien, die eine Kollegin ausgeliehen hat und nicht zum vereinbarten Zeitpunkt zurückgegeben hat.

5. Konzeption und Durchführung eines Gruppentrainings interaktiver Kompetenzen für  
Lehramtsanwärterinnen und -anwärter

---

Verhalten	kurze, klare und deutliche Aufforderungen, die freundlich, respektvoll und gegebenenfalls mehrfach wiederholt gegeben werden.
-----------	---

### **Typ II: Dranhalten, Kippsituationen meistern, positiv verstärken**

Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler kurz davor sind, „aus dem Ruder zu laufen“, wenn die Situation zu kippen droht, aber noch nicht eskaliert ist. D.h. momentan verhalten sich die Schülerinnen und Schüler noch so, wie es gefordert ist, es gibt aber Anzeichen dafür, dass sie in Kürze etwas tun werden, was der Lehrkraft nicht gefällt/bzw. nicht zum Arbeitsauftrag gehört.

**Ziel des Verhaltens** Ziel des Verhaltens ist, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ein erwünschtes Verhalten trotz kleinerer Störungen fortzusetzen.

**Beispielsituation** - Schülerin fängt während der Stillarbeit an, hektisch zu kritzeln/zukippeln/ sich umzugucken etc.  
  
- Gruppenarbeit: zwei arbeiten konzentriert, zwei quatschen.

**Verhalten** insbesondere nonverbale Verhaltensweisen, die eher beiläufig, ohne große Beachtung, von der Lehrkraft ausgeführt werden: hingehen, nicken, lächeln, kurze mitfühlende Bemerkungen, ignorieren.

### **Typ III: Nachfragen, Zuhören**

Situationen, in denen noch nicht ganz klar ist, worum es eigentlich geht und wie die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner die Situation sieht und erlebt.

**Ziel des Verhaltens** Nachvollziehen und verstehen, was das Gegenüber genau meint, evtl. was in demjenigen vor sich geht.

**Beispielsituation** - Schüler behaupten, die Lehrkraft sei unfair.  
  
- Mutter beschwert sich bei der Lehrkraft, dass die Kinder bei ihr zu wenig lernen

**Verhalten** sich selbst stark zurückhalten, genau nachfragen, sich vergewissern und zurückgeben, was von den Inhalten wie verstanden wurde. Dies sollte solange geschehen, bis der Nachfragende den Eindruck hat, die innere Welt des Gegenübers verstanden zu haben.

### **Typ IV: Unterschiedliche Wünsche, Bedürfnisse und Sichtweisen**

Situationen, in denen Schwierigkeiten entstehen, weil bei den Beteiligten unterschiedliche Gefühle, Interessen, Wünsche etc. bestehen.

Ziel des Verhaltens	Für eine dauerhafte Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern oder Eltern ist es notwendig, einerseits die Sichtweise des/der anderen genauer kennen zu lernen, andererseits müssen aber auch die eigene Bewertung und Position deutlich gemacht werden.
Beispielsituation	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kollegin ansprechen, um herauszufinden, ob diese tatsächlich gelästert hat.</li><li>- Differenzen mit Klasse ansprechen in Bezug auf Arbeitsverhalten</li></ul>
Verhalten	Genau und geduldig nachfragen und ohne Einwände und Gegenargumente zuhören. Mitteilen, was von den Gefühlen und inneren Prozessen des anderen verstanden wurde. Eigene Bewertung und Position deutlich machen durch das Mitteilen von subjektiven Wünschen, Gefühlen und Bedürfnissen.

#### **Typ V: Dauerkonflikte – Regeln festsetzen, aushandeln**

Situation, in denen das Bedürfnis besteht, etwas dauerhaft zu verändern, sei es, weil ein Konflikt immer wieder in gleicher Heftigkeit auftritt, sei es, weil man sich mit einer Klasse regelrecht „verhakt“ hat o.ä. Es wird notwendig, noch einmal nachhaltig an das zu erinnern, was in der Klasse gilt oder es (oder einige Aspekte davon) neu zu ordnen und festzuschreiben.

Ziel des Verhaltens	Dauerhafte oder wenigstens langfristige Lösung von immer wieder auftauchenden Problemsituationen
Beispielsituation	<ul style="list-style-type: none"><li>- häufiges „Vergessen“ von Hausaufgaben bei einem Großteil der Klasse</li><li>- Konferenzen ufern zeitlich aus, weil Tagesordnungen nicht eingehalten werden</li></ul>
Verhalten	Situation schildern, genau und geduldig nachfragen, wie die Interaktionspartner die Situation sehen, eigene Wahrnehmungen äußern, gemeinsam nach einer Lösung suchen. Regeln aushandeln und schriftlich festhalten, die nach einer Probezeit erneut überprüft werden.

*Tabelle 5-2: Situationstypen im GSK-L*

### 5.2.2.2 Zusätzlicher Onlinekurs

Die Unterstützung des Transfers der Trainingsinhalte in den Alltag der Teilnehmenden soll – neben der Bearbeitung von Hausaufgaben – durch die Teilnahme an einem Onlinekurs befördert werden. Die Konzeption dieses zusätzlichen Elementes geht auf die Erkenntnisse von Kaps (2013) zurück, die deutlich machen, dass Trainingseffekte des GSK länger und deutlicher aufrechterhalten bleiben, wenn die Teilnehmenden zusätzlich an einer internet-basierten Intervention teilnahmen.

Den Teilnehmenden des GSK-L steht der Onlinekurs auf einer zugangsgeschützten Lernplattform zur Verfügung, so dass dort nur die Trainingsteilnehmenden und deren Trainerin bzw. Trainer Einblick haben. Die Seminargruppenleiterinnen und –leiter erhalten dort keinen Zugang. Im Rahmen dieses Onlinekurses werden den Teilnehmenden kurze, auf die aktuellen Trainingsinhalte bezogene Aufgaben gestellt, die sie im Schulalltag ausprobieren sollen (eine Beispielaufgabe ist der Abbildung 5.3 zu entnehmen). Über ihre Ergebnisse und Erfahrungen mit den gestellten Aufgaben tauschen sie sich in Tandems (oder Dreiergruppen) auf der Lernplattform aus. Jedes Tandem erhält dazu einen geschützten Forumsbereich auf der Plattform. Innerhalb der Foren berichten die Teilnehmenden jeweils über ihre Erfahrungen mit den Aufgaben, setzen sich mit den Beiträgen der anderen auseinander und können diese kommentieren und diskutieren.

Der zeitliche Aufwand für die Durchführung und Bearbeitung der einzelnen Aufgaben ist absichtlich recht gering gehalten, damit sich diese Aufgaben ohne zu großen Aufwand in den Alltag integrieren lassen. Ergebnisse und Erfahrungen in Bezug auf die Aufgaben im Onlinekurs werden nur dort berichtet und nicht in den Trainingssitzungen aufgegriffen.

*Finden Sie eine Situation vom Typ 1, die für Sie subjektiv leicht ist, und versuchen Sie, mit den Schülerinnen und Schülern/ Kollegen, so zu reden, wie es im Training geübt wurde.*

*Wichtig ist dabei nicht, dass die Schülerinnen/Schüler oder Kollegen das tun, was Sie wollen, sondern, dass Sie die Strategien aus dem Training angewendet haben.*

*Schreiben Sie in ca. 3 Sätzen auf, wie die Situation aussah und wie es Ihnen gelungen ist, so zu reden, wie im Training gelernt.*

*Tauschen Sie sich in Ihrem Tandemforum darüber aus.*

*Abbildung 5-3: Beispiel für eine Aufgabe aus dem Onlinekurs*

## 5.3 Durchführung und Ablauf der einzelnen Trainingssitzungen

### 5.3.1 Organisatorisches

Das GSK-L richtet sich an Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen, wird also während des Vorbereitungsdienstes durchgeführt. Es umfasst drei Trainingstage mit einem Umfang von je fünf Zeitstunden. Der Abstand zwischen den Trainingstagen sollte möglichst mindestens eine Woche betragen, kann aber auch größer sein. Das bietet den Vorteil, dass das Training relativ flexibel in den Seminarplan der jeweiligen Studienseminare eingebettet werden kann. Durchgeführt wird das Training von ein bis zwei ausgebildeten Trainerinnen bzw. Trainern und je nach Gruppengröße mit Unterstützung von ein bis zwei Co-Trainerinnen oder Co-Trainern. Um eine größtmögliche Offenheit zu ermöglichen, ist es wichtig, dass die Trainerinnen oder Trainer in keiner bewertenden Beziehung zu den Teilnehmenden stehen. Es sollten also keine Lehrenden des Studienseminars Gruppen trainieren, die sie in anderen Zusammenhängen (z.B. Unterrichtsbesuche, Examensarbeiten oder Prüfungen) bewerten.

Die Gruppengröße liegt idealerweise zwischen 12 und 16 Teilnehmenden. Zwischen den einzelnen Trainingstagen bearbeiten die Teilnehmenden auf einer Internetplattform Aufgaben und tauschen sich online darüber aus, um den Transfer in die Praxis zu unterstützen.

Für ein Training mit 12-16 Teilnehmenden wird ein entsprechend großer Raum benötigt, in dem ein Sitzkreis gestellt werden kann. Tische werden nicht benötigt. Des Weiteren werden für jede Kleingruppe a 4-5 Teilnehmende ein weiterer Kleingruppenraum benötigt, in dem die Rollenspiele durchgeführt werden. Jeder dieser Räume wird mit einer Videokamera und einem Fernseher ausgestattet, um anschließend an die Rollenspiele Video-Feedback geben zu können.

Alle Teilnehmenden erhalten die Arbeitsmaterialien (siehe Anhang A) in ausgedruckter Form. Diese werden paketweise in der jeweiligen Sitzung verteilt.

Das GSK-L kann prinzipiell zu jedem Zeitpunkt während des Vorbereitungsdienstes durchgeführt werden. Es bietet sich jedoch an, einen Zeitraum zu wählen, in dem die Teilnehmenden bereits eigenen Unterricht durchführen, um dadurch zeitnah Möglichkeiten zu haben, das im Training Gelernte in der Praxis auszuprobieren. Überdies sollte der Zeitpunkt nicht erst gegen Ende des Vorbereitungsdienstes gewählt werden, da die Anwärterinnen und Anwärter dann oft stark durch Prüfungen und Unterrichtsbesuche beansprucht sind.



### 5.3.2 Überblick der einzelnen Trainingssitzungen

Das GSK-L ist ein sehr systematisches Training, dessen Ablauf einer gut nachvollziehbaren und vorhersehbaren Struktur folgt. Das dient auch der Angstreduktion der Teilnehmenden. Im Folgenden werden zunächst die einzelnen Elemente der drei Trainingstage überblicksartig dargestellt, bevor anschließend auf die Trainingstage im Einzelnen ausführlicher eingegangen wird.

Trainingstag 1	Trainingstag 2	Trainingstag 3
1. Kompetenzprofil erstellen	1. Hausaufgaben besprechen	1. Hausaufgaben besprechen
2. Erklärungsmodell	2. Situationstyp II: Dranhalten/ Kippsituationen/ positiv verstärken	2. Fortsetzung Rollenspiele zum Situationstyp III
3. Differenzierungsübung	3. Modellrollenspiel	3. Situationstyp IV: Unterschiedliche Wünsche/ Bedürfnisse/ Sichtweisen
4. Situationstyp I: Stoppen, Grenzen setzen, Regeln einhalten	4. Rollenspiele zum Typ II mit Videofeedback in Kleingruppen	4. Modellrollenspiel
5. Modellrollenspiel	5. Engel-Teufel-Übung	5. Rollenspiele zum Typ IV in Kleingruppen mit Videofeedback
6. Rollenspiele zum Typ I mit Videofeedback in Kleingruppen	6. Situationstyp III: Nachfragen / Zuhören	6. Selbstlobübung

5. Konzeption und Durchführung eines Gruppentrainings interaktiver Kompetenzen für  
Lehramtsanwärterinnen und -anwärter

7. Abschlussrunde	7. Modellrollenspiel	7. Situationstyp V ansprechen: Dauerkonflikte/ Regeln aushandeln
8. Hausaufgaben & Tandems bilden	8. Rollenspiele zum Typ III in Kleingruppen mit Videofeedback 9. Abschlussrunde 10. Hausaufgaben	8. Abschlussrunde

Abbildung 5-4: Ablauf und Elemente der drei Trainingstage des GSK-L

### 5.3.3 1. Trainingssitzung<sup>12</sup>

Nachdem den Teilnehmenden zu Beginn des Trainings die übergeordneten Ziele und der Ablauf des Trainings vorgestellt wurden, werden sie gebeten, als Warming-up ihr eigenes Kompetenzprofil zu erstellen. Dazu sollen sie sich ihre Stärken und Schwächen im Bereich der Interaktion mit Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten im Schulalltag vergegenwärtigen.

Diese Warming-up-Übung dient sowohl dem gegenseitigen Kennenlernen, dem Einstieg ins Thema und auch der Angstreduktion.

Daran anschließend wird den Teilnehmern das sogenannte „Erklärungsmodell“ (vgl. Hinsch & Pfingsten, 2007; und siehe oben 5.1.1) präsentiert, welches verdeutlicht, wie sozial (in-)kompetentes Lehrerverhalten entsteht und individuell beeinflusst werden kann (Abbildung 5.2) Anhand eines konkreten Beispiels werden der Einfluss der Kognitionen und Emotionen auf das anschließende Verhalten herausgearbeitet. Nachdem in diesem Zusammenhang die zentrale Bedeutung der Kognitionen herausgestellt worden ist, wenden die Teilnehmenden das Modell mit eigenen Beispielen an, wobei besonderer Wert auf die Unterscheidung von Selbstverbalisationen und Gefühlen gelegt wird.

Die Identifizierung und Differenzierung von aggressivem, unsicherem und kompetentem Lehrerverhalten erfolgt im Rahmen der sogenannten „Differenzierungsübung“. Dabei werden den Trainingsteilnehmenden Situationsbeschreibungen und die darauf folgende fiktive Reaktion von Lehrkräften gegeben. Diese Reaktionen sollen von den Anwärtnerinnen und Anwärtern danach beurteilt werden, ob sie aggressiv, unsicher oder kompetent sind. Diese Einschätzungen werden anschließend im Plenum besprochen. Dabei werden Kriterien herausgearbeitet, um aggressives, unsicheres und kompetentes Lehrerverhalten erkennen und unterscheiden zu können.

Das Unterscheiden und Üben verschiedener Strategien und Verhaltensweisen in verschiedenen Arten von Situationen erfolgt nach einem festen, gleichbleibenden Procedere. Zunächst erhalten die Teilnehmenden Beschreibungen von Situationen und dazu passender, als kompetent geltende Reaktionen. Die Teilnehmenden werden dann gebeten, den

---

<sup>12</sup> Vgl. Uhde & Jürgens, 2013, S.74-77

persönlichen Schwierigkeitsgrad der beschriebenen Reaktion einzuschätzen, auf einer Skala von 0=sehr leicht bis 100=sehr schwer. Im Anschluss an diese Einschätzung wird von den Teilnehmenden erarbeitet, welche Gemeinsamkeiten es sowohl in Bezug auf die Situationen als auch auf die genannten Strategien gibt. Ähnlich wie bei der vorangegangenen Differenzierungsübung werden die gesuchten Merkmale den Teilnehmenden auch hierbei nicht vorgegeben, sondern induktiv erarbeitet.

Der Situationstyp, der am ersten Trainingstag bearbeitet und geübt wird, ist der Typ „Stoppen, Grenzen setzen“. Zu diesem Typ zählen einerseits Situationen, in denen fest vereinbart wurde oder durch geschriebenes Recht festgelegt ist, was zu tun ist, und des weiteren Situationen, in denen sich andere (hier vor allem Schüler) in große Gefahr begeben und deshalb sofort gestoppt werden müssen. Um dies zu erreichen, sind die folgenden Verhaltensweisen erfolgversprechend: kurze, klare und deutliche Aufforderungen, die freundlich, respektvoll und gegebenenfalls mehrfach wiederholt gegeben werden.

Im Anschluss an diese Einführung des Situationstyps wird der Ablauf der Rollenspiele anhand eines Modellrollenspiels mit anschließendem Videofeedback vorgestellt. Dazu spielen die Trainerinnen eine der vorgegebenen Situationen vor und stellen die erwünschten Verhaltensweisen/Strategien möglichst deutlich – aber nicht zu perfekt – dar.

Nach dieser Modellierung durch die Trainerinnen finden sich die Teilnehmenden in Kleingruppen (4-6 Personen) zusammen und üben, nach dem Vorbild des Modellrollenspiels, die entsprechenden Verhaltensweisen des ersten Situationstyps. Jede Kleingruppe wird dabei von einer Trainerin oder einem Co-Trainer angeleitet, die darauf achten, dass der jeweilige Übende sich eine subjektiv leicht eingeschätzte Situation auswählt. Darüber hinaus leiten die (Co-)Trainerin oder der (Co-)Trainer die Auswertung der Videosequenzen an.

Nach jeder Verhaltenssequenz des Übens wird das Video gestoppt und der Übende soll sich selbst positiv verstärken, indem er /sie sagt, was ihm/ ihr in diesem Abschnitt gut gelungen ist. Erst danach dürfen die Mitspieler, Beobachter und (Co-)Trainer ein Feedback in derselben Form geben. Konstruktive Veränderungsvorschläge dürfen der Übende und danach die Mitspieler, Beobachter und (Co-)Trainer in einem zweiten Schritt machen. Ist der Übende mit seinem Verhalten nicht zufrieden, besteht im Anschluss an die Auswertung die Möglichkeit, in einem zweiten Rollenspieldurchgang die Veränderungsvorschläge

umzusetzen. Ziel ist es, dass jeder Teilnehmende mindestens eine Situation des ersten Situationstyps im Rollenspiel erproben kann. Ist dies der Fall, findet abschließend im Plenum ein kurzer Erfahrungsaustausch zu der Kleingruppenphase statt.

Der erste Trainingstag endet mit einer Abschlussrunde und dem Aufgeben von Hausaufgaben, welche die Teilnehmenden bis zur nächsten Trainingssitzung bearbeiten sollen. Diese Hausaufgaben sind kurz und schnell zu bearbeiten und sollen dem Transfer der Trainingsinhalte in die Praxis dienen.

Am Ende des ersten Trainingstages bilden die Anwärtinnen und Anwärter sogenannte Tandems, die zwischen den Trainingssitzungen an dem oben bereits beschriebenen begleitenden Onlinekurs teilnehmen.

#### **5.3.4 2. Trainingssitzung**<sup>13</sup>

Der zweite Trainingstag beginnt mit einer Runde im Plenum zum kurzen Besprechen der Hausaufgaben. Anschließend wird der zweite Situationstyp nach dem bekannten Procedere eingeführt. Bei diesem Situationstyp geht es darum, in Situationen, die beginnen, aus dem Ruder zu laufen, in denen die Schüler nur noch teilweise das erwünschte Verhalten zeigen, diesen erwünschten Teil positiv zu verstärken anstelle – wie sonst oft üblich – auf die unerwünschten Verhaltensanteile mit Ermahnungen o.Ä. zu reagieren.

Ein wichtiges Merkmal dieses Situationstyps ist, dass es noch keine Eskalation gab, so dass die einzusetzenden Strategien eher präventiv wirken. Erfolgversprechend sind in diesem Zusammenhang insbesondere nonverbale Verhaltensweisen, die eher beiläufig, ohne große Beachtung, von der Lehrkraft ausgeführt werden: hingehen, nicken, lächeln, kurze mitführende Bemerkungen, ignorieren.

Auch hier findet eine Modellierung des angestrebten Verhaltens in Form eines Modellrollenspiels durch die Trainerinnen statt, bevor die Teilnehmenden in ihren Kleingruppen die subjektiv leicht eingestuften Situationen in Rollenspielen mit Videofeedback ausprobieren.

Die Zusammensetzung der Kleingruppen bleibt so wie am ersten Trainingstag.

Vor der Einführung des dritten Situationstyps wird die Engel-Teufel-Übung - eine Selbstverbalisationsübung - mit den Anwärtinnen und Anwärtern durchgeführt. Bei dieser

---

<sup>13</sup> Vgl. Uhde & Jürgens, 2013, S.77-78

Übung geht es darum, ungünstige Selbstverbalisationen aufzugreifen, zu modifizieren und hilfreiche Selbstverbalisationen zu finden, die für die jeweils übende Person unterstützend/zielführend sind.

Im dritten Situationstyp, der sich „Nachfragen / Zuhören“ nennt, werden Situationen behandelt, in denen noch nicht ganz klar ist, worum es eigentlich konkret geht oder wie das Gegenüber die Situation sieht bzw. erlebt. Diese Art von Gesprächen sollten geführt werden, indem man sich selbst stark zurückhält, genau nachfragt, sich vergewissert und zurückgibt, was man von den Inhalten wie verstanden hat. Dies sollte solange geschehen, bis der Nachfragende den Eindruck hat, die innere Welt des Gegenübers verstanden zu haben. Auch dieser Situationstyp wird nach dem bereits erwähnten Procedere behandelt, welches die Einführung, das Modellrollenspiel durch die Trainerinnen und die Rollenspiele der Anwärterinnen und Anwärter in den Kleingruppen umfasst.

Der zweite Trainingstag endet mit dem Aufgeben von Hausaufgaben und einer Abschlussrunde.

### **5.3.5 3. Trainingssitzung<sup>14</sup>**

Der dritte und letzte Trainingstag beginnt mit der Besprechung der Hausaufgaben im Plenum. Anschließend wird der Situationstyp III (Nachfragen/zuhören) fortgesetzt, so dass alle Anwärterinnen und Anwärter die Möglichkeit hatten, mindestens eine Situation im Rollenspiel zu üben.

Auf diesem Situationstyp aufbauend und ihn ergänzend, wird der vierte Situationstyp nach dem bekannten Muster eingeführt. Hierbei stehen Situationen im Mittelpunkt, in denen Schwierigkeiten entstehen, weil bei den Beteiligten unterschiedliche Gefühle, Interessen, Wünsche etc. bestehen. Für eine dauerhafte Zusammenarbeit mit Kollegen, Schülern oder Eltern ist es notwendig, einerseits die Sichtweise des anderen genauer kennenzulernen, indem mitgeteilt wird, was von den Gefühlen und inneren Prozessen verstanden wurde. Wichtig und erfolgversprechend ist in diesem Zusammenhang, genau und geduldig nachzufragen und ohne Einwände und Gegenargumente zuzuhören. Darüber hinaus müssen auch die eigene Bewertung und Position deutlich gemacht werden. Dies soll insbesondere

---

<sup>14</sup> Vgl. Uhde & Jürgens, 2013, S.78-79

über das Mitteilen von subjektiven Wünschen, Gefühlen und Bedürfnissen erreicht werden und nicht über die Begründung mit quasi-objektiven Notwendigkeiten.

In der Regel kann der fünfte und letzte Situationstyp aufgrund des zeitlichen Rahmens nur noch kurz vorgestellt werden und maximal mit einem Modellrollenspiel durch die Trainerinnen demonstriert werden.

Das Training endet mit einer Abschlussrunde, in der die Anwärterinnen und Anwärter kurz reflektieren sollen, welche Inhalte des Trainings ihnen besonders viel gebracht haben.

Überdies soll jeder konkrete Vornahmen äußern, was er in der nächsten Zeit umsetzen oder besonders beachten möchte.

Eine erste Version des GSK-L wurde in einem Probelauf mit einer Gruppe von Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern durchgeführt und einer formativen Evaluation unterzogen. Ziel war es, die Durchführbarkeit des Trainingskonzepts zu erproben. Außerdem sollte mit Hilfe eines Rückmeldebogens die Durchführbarkeit, die Angemessenheit insbesondere der Situationsbeschreibungen der Rollenspielsituationen und der Differenzierungsübung für die Situation der Referendarinnen und Referendare erfragt werden. Überdies war die Handhabbarkeit des Onlinekurses von Interesse. Da Lehramtsanwärterinnen und –anwärter sehr oft über zeitliche Belastungen klagen, wurde die Akzeptanz des GSK-L mit der Akzeptanz des Kurztrainings von Lubitz (2006) verglichen, welches mit der gleichen Gruppe zuvor durchgeführt wurde. Die Akzeptanz des dreimal fünfstündigen GSK-L war deutlich höher als die des eintägigen Kurztrainings. Die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter schätzten die im Training verwendeten Situationen als realistisch und gut auf ihre berufliche Situation passend ein und empfanden es als hilfreich, dass mit vorgegebenen Situationsbeschreibungen gearbeitet wurde. Die Durchführung der Trainingskonzeption des GSK-L erwies sich als äußerst praktikabel. Der Onlinekurs wurde als hilfreiche Unterstützung wahrgenommen, sich auszutauschen, außerdem blieben Trainingsinhalte zwischen den Trainingstagen so stärker präsent.

## Empirischer Teil der Arbeit

---

Die bisherigen theoretischen Überlegungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte in allen Phasen der Lehrerbildung teilweise stark belastet sind. Um diesen Belastungen entgegenwirken zu können, benötigen Lehrkräfte Ressourcen, die sowohl auf der kognitiven als auch auf der Handlungsebene verortet sind. Als wirksame Interventionsmaßnahme haben sich Trainings herausgestellt, die auf alle drei Ebenen (kognitiv, emotional und handlungsbezogen) Einfluss nehmen. Ein entsprechendes Trainingskonzept, das bereits bei Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern eingesetzt werden kann, wurde theoretisch begründet vorgestellt.

Im empirischen Teil der Arbeit soll nun in einer Pilotstudie die Wirksamkeit dieser Trainingsmaßnahme empirisch überprüft werden. Untersucht wird dabei, ob die Teilnahme am Training zu den erwünschten Effekten in Bezug auf kognitive Verarbeitungsstrategien, das Erleben und Verhalten in beruflichen Situationen sowie auf die selbstwahrgenommene Klassenführungscompetenz führt. Überdies wird der Einfluss der Teilnahme am begleitenden Onlinekurs auf die genannten Bereiche in Abgrenzung zur Bearbeitung der identischen Aufgaben in Papierform erhoben.

## 6. Beschreibung der empirischen Untersuchung

---

Ziel der vorliegenden Studie ist die Evaluation des dreimal fünfstündigen Gruppentrainings interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (GSK-L). Folgende Inhalte werden im Rahmen der Beschreibung der empirischen Untersuchung dargestellt:

- Untersuchungsziele und Fragestellungen (Kapitel 6.1)
- Untersuchungsinstrumente (Kapitel 6.2)
- Untersuchungsdesign und Ablauf (Kapitel 6.3)
- Methodisches Vorgehen – statistische Auswertung (Kapitel 6.4)
- Stichprobe (Kapitel 6.5)



## 6.1 Untersuchungsziele und Fragestellungen

Die bisherigen theoretischen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass günstige kognitive Verarbeitungsstrategien, Kompetenzen im Bereich der Klassenführung sowie ein gesundheitsförderliches Selbstregulationsmuster als Ressourcen im Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf dienen können. Deutlich wurde auch, dass Trainings – insbesondere eine Form des GSK – günstige Auswirkungen auf die Bereiche der kognitiven Verarbeitungsstrategien und auch der Klassenführung haben. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, welche Einflüsse bzw. Effekte die Teilnahme an der zielgruppenspezifischen Trainingsvariante für Lehramtsanwärter (GSK-L) auf diese Komponenten hat. Folgende zentrale Fragestellungen lassen sich ableiten:

1. **Lehrer-Selbstwirksamkeit:** Ist das GSK-L geeignet, die Lehrer-Selbstwirksamkeit zu fördern? (Kapitel 6.1.1)
2. **Attributionen in Erfolgs- und Misserfolgssituationen:** Ist das GSK-L geeignet, Attributionsmuster der Teilnehmenden in eine günstige Richtung zu verändern? (Kapitel 6.1.2)
3. **Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster:** ist das GSK-L geeignet, Veränderungen der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Teilnehmenden zu bewirken, so dass sich dadurch andere Profildzugehörigkeiten ergeben? (Kapitel 6.1.3)
4. **Klassenführungscompetenz:** Ist das GSK-L geeignet, die selbstwahrgenommene Klassenführungscompetenz der Teilnehmenden zu fördern? (Kapitel 6.1.4)
5. **Akzeptanz des Trainings und des Onlinekurses:** Wie werden das Training und der begleitende Onlinekurs von den Teilnehmenden akzeptiert und wie wird die Wirkung von den Teilnehmenden eingeschätzt? (Kapitel 6.1.5)
6. **Einfluss des Onlinekurses:** Unterscheiden sich die Entwicklungen der Teilnehmenden des Onlinekurses von denen, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeitet haben? (Kapitel 6.1.6)

Die Fragestellungen werden in konkrete Wirksamkeitshypothesen übersetzt (s.u.). Um die Wirksamkeit des Trainings (langfristig) zu erheben, wird sowohl auf einen Zweigruppenplan mit Vortests, Intervention und Nachtest sowie auf einen „Eingruppenplan mit

Eigenvergleichsgruppe“ (Hager, 2000, S. 184) im Prä-Post-Follow-up-Design über einen Zeitraum von 9 Monaten zurückgegriffen (s. Kapitel 6.3).

### **6.1.1 Auswirkungen des GSK-L auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung**

Unterschiedliche Elemente des GSK-L-Trainings bieten die Möglichkeit, die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden zu fördern (s.o. Kapitel 5.2.1). Da sich die Trainingsinhalte direkt auf den Bereich des Lehrerhandelns beziehen, wird erwartet, dass sich dadurch günstige Veränderungen der bereichsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung ergeben.

#### **⇒ Hypothese 1 – Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung**

**H1.1:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter der Trainingsgruppe weisen im Vergleich zu denen einer unbehandelten Vergleichsgruppe nach der Teilnahme am Training günstigere Werte in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung auf (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe).

**H1.2:** Die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter weisen im Prä-Post-Vergleich (T2-T3) der Trainingsphase günstigere Werte in Bezug auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf als im Vorher-Nachher-Vergleich (T1-T2) der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training.

**H1.3:** Die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter weisen im Prä-Follow-up-Vergleich (T2-T4) der Trainingsphase günstigere Werte in Bezug auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf als im Vorher-Nachher-Vergleich (T1-T2) der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (Eingruppenplan mit Eigenvergleich).

### **6.1.2 Auswirkungen des GSK-L auf Attributionen in Erfolgs- und**

#### **Misserfolgssituationen:**

Verschiedene Elemente des Trainings (Erklärungsmodell, Arbeit an Selbstverbalisationen) eignen sich gut, um an den Ursachenzuschreibungen der Teilnehmenden zu arbeiten und diese in eine günstige Richtung zu verändern. Die Wirksamkeit des ursprünglichen GSK in Bezug auf die Veränderung von Attributionsmustern wurde bereits ausgeführt (siehe Kapitel

4.6 & 4.8). Teilnehmende verschiedener GSK-Trainingsformen erklärten nach der Trainingsteilnahme Erfolge stärker mit eigenem Verhalten und eigener Fähigkeit anstelle mit Ursachen, die außerhalb der eigenen Person lagen. Misserfolge hingegen wurden stärker auf die eigene Anstrengung zurückgeführt und weniger auf die eigene Unfähigkeit (vgl. Hinsch, 2007). In Anlehnung an diese Ergebnisse wird erwartet, dass auch das GSK-L Einfluss auf die Attributionsgewohnheiten der Teilnehmenden hat und sie in eine günstige Richtung verändern kann.

### ⇒ Hypothese 2 – Attributionsmuster

**H2.1:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter der Trainingsgruppe weisen nach der Teilnahme am Training im Vergleich zu Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern der unbehandelten Vergleichsgruppe günstigere Werte in den Attributionsmustern auf (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe).

- a. Erfolge werden mehr internal stabil attribuiert.
- b. Erfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- c. Erfolge werden weniger external stabil attribuiert.
- d. Erfolge werden weniger external variabel attribuiert.
- e. Misserfolge werden weniger internal stabil attribuiert.
- f. Misserfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- g. Misserfolge werden weniger external stabil attribuiert.

**H2.2:** Im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase (T1-T2) vor dem Training weisen die Trainingsteilnehmenden im Prä-Post-Vergleich (T2-T3) der Trainingsphase günstigere Werte in den Attributionsmustern auf (Eingruppenplan mit Eigenvergleich):

- a. Erfolge werden mehr internal stabil attribuiert.
- b. Erfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- c. Erfolge werden weniger external stabil attribuiert.
- d. Erfolge werden weniger external variabel attribuiert.
- e. Misserfolge werden weniger internal stabil attribuiert.
- f. Misserfolge werden mehr internal variabel attribuiert.

- g. Misserfolge werden weniger external stabil attribuiert.

**H2.3:** Im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase (T1-T2) vor dem Training weisen die Trainingsteilnehmenden im Prä-Follow-up-Vergleich (T2-T4) der Trainingsphase günstigere Werte in den Attributionsmustern auf (Eingruppenplan mit Eigenvergleich):

- a. Erfolge werden mehr internal stabil attribuiert.
- b. Erfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- c. Erfolge werden weniger external stabil attribuiert.
- d. Erfolge werden weniger external variabel attribuiert.
- e. Misserfolge werden weniger internal stabil attribuiert.
- f. Misserfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- g. Misserfolge werden weniger external stabil attribuiert.

### **6.1.3 Auswirkungen des GSK-L auf das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster**

Im Training wird sowohl Einfluss auf die Kognitionen genommen und indirekt auch auf die Emotionen, indem an den Kognitionen gearbeitet wird. Es stellt sich die Frage, ob das GSK-L als berufsbezogenes Training das Ziel erreicht, die gesundheitsrelevanten Merkmale des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens in eine günstige Richtung zu verändern. Dabei stehen weniger die Einzelmerkmale an sich im Vordergrund, sondern das Zueinander dieser verschiedenen Dimensionen, welches sich in unterschiedlichen Profilen abbildet.

#### **⇒ Hypothese 3 – Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben**

**H3.1:** Der Anteil der Profilverläufe, die den Risikomustern des AVEM zugeordnet werden (Typ A und Typ B), ist in der Trainingsgruppe nach der Teilnahme am Training (zu T3) geringer als in der unbehandelten Vergleichsgruppe. (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe).

**H3.2:** Der Anteil der Profilverläufe, die den Risikomustern des AVEM zugeordnet werden (Typ A und Typ B), ist nach der Teilnahme am Training (T3) geringer als vor der Teilnahme am Training (zu T1 und T2). Der Anteil von Profilverläufen, die den gesundheitsförderlichen Mustern des Gesundheitstyps oder des Schontyps entsprechen, ist nach der Trainingsteilnahme größer (Eingruppenplan mit Eigenvergleich).

**H3.3:** Der Anteil der Profilverläufe, die den Risikomustern des AVEM zugeordnet werden (Typ A und Typ B), ist zum Follow-up-Zeitpunkt (T4) geringer als vor der Teilnahme am Training (zu T1 und T2). Der Anteil von Profilverläufen, die den gesundheitsförderlichen Mustern des Gesundheitstyps oder des Schontyps entsprechen, ist zum Follow-up-Messzeitpunkt größer als vor der Trainingsteilnahme (Eingruppenplan mit Eigenvergleich).

#### 6.1.4 Auswirkungen des GSK-L auf die Klassenführungscompetenz

Ein Großteil der Übungen im GSK-L widmet sich dem Erkennen und Üben von verschiedenen Situationstypen im Schulalltag und den dazugehörigen kompetenten Verhaltensstrategien. Es stellt sich die Frage, inwieweit das GSK-L in der Lage ist, verschiedene Dimensionen der Klassenführung zu fördern, konkret die Kontrolle des Verhaltens, die Förderung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und die Gestaltung des Unterrichts.

##### ⇒ Hypothese 4 – Klassenführungscompetenz

**H4.1:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter der Trainingsgruppe weisen nach der Teilnahme am Training im Vergleich zu Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern der unbehandelten Vergleichsgruppe günstigere Werte in den drei Dimensionen der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz auf (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe):

- a. Unterricht gestalten
- b. Beziehungen fördern
- c. Verhalten kontrollieren

**H4.2:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter weisen beim Prä-Post-Vergleich (T2-T3) der

Trainingsphase günstigere Werte in den drei Dimensionen der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz auf als beim Vorher-nachher-Vergleich (T1-T2) der unbehandelten Kontrollphase vor der Trainingsteilnahme (Eingruppenplan mit Eigenvergleich):

- a. Unterricht gestalten
- b. Beziehungen fördern
- c. Verhalten kontrollieren

**H4.3:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter weisen beim Prä-Follow-up-Vergleich (T2-T4) der Trainingsphase günstigere Werte in den drei Dimensionen der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz auf als beim Vorher-nachher-Vergleich (T1-T2) der unbehandelten Kontrollphase vor der Trainingsteilnahme (Eingruppenplan mit Eigenvergleich):

- a. Unterricht gestalten
- b. Beziehungen fördern
- c. Verhalten kontrollieren

### **6.1.5 Akzeptanz des Trainings und des Onlinekurses**

Neben den Trainingseffekten interessiert, wie das Training und der begleitende Onlinekurs von den Teilnehmenden akzeptiert werden. Darüber hinaus sollen der subjektiv eingeschätzte Nutzen und die Wirksamkeit der kombinierten Maßnahme erhoben werden.

### **6.1.6 Einfluss des Onlinekurses**

Ein Teil der Teilnehmenden nahm zwischen den Trainingssitzungen am Onlinekurs teil, berichtete dort in eigenen geschützten Forumsbereichen über ihre Erfahrungen mit bestimmten Aufgaben, die sich auf die Trainingsinhalte bezogen und kommentierte die Beiträge des Tandempartners. Die Teilnehmenden, die nicht in den Onlinekurs gelöst wurden, bearbeiteten zwischen den Sitzungen die gleichen Aufgaben in Papierform und

gaben ihre Ergebnisse bei der nächsten Sitzung den Trainerinnen ab. Es interessiert, ob sich die beiden Gruppen unterscheiden bezüglich der Entwicklungen in den Bereichen Selbstwirksamkeitserwartung, Attributionsgewohnheiten, Klassenführungscompetenz und den Musterzuordnungen des AVEM.

### ⇒ Hypothese 5 – Teilnahme am Onlinekurs

**H5.1:** Die Teilnehmenden des Onlinekurses entwickeln sich in den Bereichen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, Attributionsgewohnheiten und Klassenführung zu T3 günstiger als die Teilnehmenden, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeiten. Überdies weisen sie zu T3 günstigere AVE-M-Musterzuordnungen auf.

**H5.2:** Die Teilnehmenden des Onlinekurses entwickeln sich in den Bereichen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, Attributionsgewohnheiten und Klassenführung von T2 zu T4 günstiger als die Teilnehmenden, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeiten. Überdies weisen sie zu T4 günstigere AVE-M-Musterzuordnungen auf.

## 6.2 Untersuchungsinstrumente

Es wurde bei der Auswahl der eingesetzten Untersuchungsinstrumente darauf geachtet, dass es sich um solche handelt, die sich in früherer Forschung bewährt haben. Zum Einsatz kamen etablierte Instrumente, die die interessierenden Variablen in Form von Selbstauskünften der untersuchten Lehramtsanwärterinnen und –anwärter erfassen. Diese Selbstauskünfte wurden im Rahmen von online-Fragebögen erfasst. Eine zusätzliche Fremdbewertung durch Beobachtungen oder Befragungen von unterrichteten Klassen wurde aus Kapazitätsgründen nicht erhoben. Alle Items der eingesetzten Skalen sind (auch ursprünglich) in deutscher Sprache formuliert.

### 6.2.1 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Die Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung geschieht mit Hilfe der Skala „WirkLehr“ von Schwarzer & Schmitz (vgl. 1999 & 2000). Die im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“ entwickelte Skala zur Erfassung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften besteht aus zehn Items. Diese weisen alle „die eindeutige semantische Struktur auf, die für Selbstwirksamkeitserwartungen typisch ist. Sie



enthalten die subjektive Gewissheit einer Person (>Ich<), etwas tun zu können, auch wenn eine Barriere im Weg steht.“ (Schwarzer & Schmitz, 1999, S. 60). Die Items beziehen sich dabei auf unterschiedliche Kompetenzanforderungen aus verschiedenen Bereichen des Berufsfeldes von Lehrkräften: berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kollegen sowie Umgang mit Berufsstress. Eine Zuordnung der Items zu diesen Kompetenzbereichen erfolgt jedoch nicht.

Das Antwortformat ist vierstufig: stimmt nicht (1) – stimmt kaum (2) – stimmt eher (3) – stimmt genau (4).

**Beispielitem:** *Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.*

## 6.2.2 Attributionen in Erfolgs- und Misserfolgssituationen

Attributionen in Erfolgs- und Misserfolgssituationen werden anhand des IE-SV-F<sup>15</sup> von Dormann & Hinsch (1981) erhoben. Er basiert auf dem Weinerschen Vier-Felder-Schema, nach dem Attributionen unterschieden werden anhand der Dimensionen internal/external und stabil/variabel.

	Ort der Kontrolle	
	internal	external
<b>stabil</b>	Fähigkeit	Schwierigkeit der Situation
<b>variabel</b>	Anstrengung	Glück

**Tabelle 6-1: Attributionsmöglichkeiten nach den Dimensionen Internalität-Externalität und Stabilität-Variabilität**

Hinsch & Dormann (1981) erweiterten diese Unterteilung noch nach Erfolgs- und Misserfolgssituationen, so dass insgesamt acht Kategorien entstanden, denen Attributionen zugeordnet werden können. Diese Ursachenzuschreibungen werden von Hinsch & Dormann

<sup>15</sup> IE-SV-F steht als Abkürzung für Internal-External/Stabil-Variabel Fragebogen.

(1981) als relativ überdauernde und situationsübergreifende Attributionsgewohnheiten aufgefasst, die nicht nur für Leistungssituationen, sondern generell für Situationen des täglichen Lebens bedeutsam sind (vgl. Dormann, 1989, Hinsch, 2007).

Entsprechend dieser Unterteilung besteht der IE-SV-F aus acht Skalen, die je sieben bis fünfzehn Items enthalten. Der Fragebogen ist so aufgebaut, dass verschiedene Situations schilderungen des täglichen privaten und beruflichen Lebens dargeboten werden, welche sowohl Misserfolgs- als auch Erfolgssituationen darstellen. An jede dieser Situationsschil derungen anschließend, werden Attributionen in Form von Selbstverbalisationen aufgelistet. Diese sollen von den Teilnehmenden auf einer fünf-stufigen Likert-Skala (trifft auf keinen Fall zu – trifft kaum zu – trifft unter Umständen zu – trifft oft zu – trifft vollkommen zu) eingeschätzt werden.

Der IE-SV-F setzt sich aus insgesamt 84 Items zusammen, die sich auf 29 Situations schilderungen verteilen und sich zu den folgenden acht Skalen zusammensetzen (nach Hinsch, 2007, S. 209):

1. **IS +** (Internal Stabil, +=Erfolgssituation): Die Tendenz, Erfolge internal stabil zu attribuieren, also auf die eigene Person (Fähigkeit, Persönlichkeitseigenschaften) zurückzuführen. (15 Items)
2. **IV +** (Internal Variabel, += Erfolgssituation): Erfolge werden internal variabel attribuiert, also mit der eigenen Anstrengung erklärt. (7 Items)
3. **ES +** (External Stabil, + = Erfolgssituation): Erfolge werden external stabil attribuiert, also auf die Leichtigkeit der Situation oder andere Personen zurückgeführt. (11 Items)
4. **EV +** (External Variabel, += Erfolgssituation): Erfolge werden external variabel attribuiert, also auf glückliche Umstände zurückgeführt. (11 Items)
5. **IS –** (Internal Stabil, - = Misserfolgssituation): Misserfolge werden internal stabil attribuiert, also mit der eigenen Unfähigkeit oder ungünstigen Persönlichkeitseigenschaften erklärt. (10 Items)
6. **IV –** (Internal Variabel, - = Misserfolgssituation): Misserfolge werden internal variabel attribuiert, also mit mangelnder Anstrengung oder schlechter Tagesform erklärt. (11 Items)

7. **ES** – (External Stabil, - = Misserfolgssituation): Misserfolge werden external stabil attribuiert, also auf die schwierige Situation oder andere Personen zurückgeführt. (10 Items)
8. **EV** – (External Variabel, - = Misserfolgssituation): Misserfolge werden external variabel attribuiert, also mit mangelndem Glück bzw. Pech oder mit der schlechten Stimmung anderer Personen erklärt. (9 Items)

**Beispiel:** *Sie haben sich um eine neue Arbeitsstelle beworben und erhalten die Mitteilung, dass Sie eingestellt werden.*

- a) *>Da hat das Glück wahrscheinlich eine große Rolle gespielt<*
- b) *>Ich bin für diese Arbeit sicher besonders geeignet<*
- c) *>Ich habe mich bei der Vorstellung auch von meiner besten Seite gezeigt<*
- d) *>Das ist wahrscheinlich eine Arbeit, für die jeder geeignet ist<*

### 6.2.3 Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben

Zur Erfassung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens wird der AVEM<sup>16</sup> von Schaarschmidt & Fischer (1996) eingesetzt. Der AVEM ist ein Instrument zur mehrdimensionalen Erfassung der persönlichen Ressourcen in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen. Er geht damit über das Erfassen von Belastungssymptomen auf körperlicher oder psychischer Ebene hinaus und eignet sich insbesondere zur Früherkennung gesundheitlicher Risiken. Anhand des AVEM lassen sich persönlichkeitspezifische Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens identifizieren.

Der Fragebogen besteht aus insgesamt 66 Items und erfasst auf elf Dimensionen berufsbezogenes Bewältigungsverhalten. Diese elf Dimensionen lassen sich drei Bereichen zuordnen (vgl. Tabelle 6-2 auf der nächsten Seite):

---

<sup>16</sup> AVEM ist die Abkürzung für Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster

Dimension	Beispielitem	Bereich
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben)	<i>Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.</i>	
Beruflicher Ehrgeiz (Streben nach beruflichem Aufstieg und Erfolg)	<i>Ich möchte beruflich weiter kommen als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.</i>	
Verausgabungsbereitschaft (Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen)	<i>Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.</i>	Berufliches Engagement
Perfektionsstreben (Anspruch bezüglich der Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung)	<i>Was immer ich tue, es muss perfekt sein.</i>	
Distanzierungsfähigkeit (Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit)	<i>Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.</i>	
Resignationstendenz bei Misserfolgen (Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben)	<i>Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.</i>	Erlebte Widerstandskraft
Offensive Problembewältigung (Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen)	<i>Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.</i>	
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Erleben psychischer Stabilität und	<i>Mich bringt so schnell nichts aus der Ruhe.</i>	

Ausgeglichenheit)		
Erfolgs erleben im Beruf  (Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten)	<i>Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.</i>	Emotionen
Lebenszufriedenheit  (Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation)	<i>Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.</i>	
Erleben sozialer Unterstützung  (Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit)	<i>Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.</i>	

**Tabelle 6-2: Struktur des AVEM, erweitert und in Anlehnung an Schaarschmidt 2004 und 2006.**

Das Antwortformat ist fünfstufig (trifft völlig zu - überwiegend – teils/teils – überwiegend nicht – trifft überhaupt nicht zu).

Die Distanzierungsfähigkeit ist nicht alleine einem Bereich zuzuordnen. Sie ist ebenso wichtiger Bestandteil im Bereich des beruflichen Engagements wie auch im Bereich der erlebten Widerstandskraft.

Jede Person, die den AVEM beantwortet, lässt sich anhand des Zueinanders der einzelnen Dimensionen einem Profil oder Muster zuordnen (s. Kapitel 2.2.1). Dabei ergeben sich in der Mehrzahl der Fälle jedoch keine „reinen“ Musterzugehörigkeiten, sondern häufig eine Musterkombination. Gerade darin liegt jedoch keine Einschränkung des Verfahrens, sondern ein Gewinn an diagnostischer Information. Durch diese Kombination können Tendenzen in Richtung des einen oder anderen Musters aufgezeigt werden und dadurch besonders frühzeitig Hinweise auf gesundheitsrelevante Entwicklungen gegeben werden (vgl. Schaarschmidt, 2004, 2006, 2007). Auch bei der längsschnittlichen Überprüfung der Wirksamkeit von Interventionen können dadurch differenziertere Ergebnisse erzielt werden.

#### **6.2.4 Klassenführungscompetenz**

Die selbsteingeschätzte Klassenführungscompetenz der Anwärterinnen und Anwärter wird anhand des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung (LDK) von Mayr, Eder, Fartacek und Melhorn (2006) erhoben. Der LDK besteht aus 21 Items, welche jeweils eine pädagogische Handlungsstrategie repräsentieren. Die ausgewählten Strategien haben sich in empirischen Studien als bedeutsam herausgestellt für das Ausmaß von Unterrichtsstörungen und die Intensität der Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (vgl. Mayr, 2002; Haag & Streber, 2012). Je sieben dieser Strategien (Items) lassen sich zu insgesamt drei Dimensionen pädagogischen Handelns, welches für erfolgreiche Klassenführung wichtig ist, zusammenfassen. Diese drei Dimensionen bilden die drei Skalen des LDK (vgl. Mayr, 2002; Haag & Streber, 2012):

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| 1. Unterricht gestalten    | Hierunter fallen vor allem die fachliche Kompetenz der Lehrkraft, die Klarheit von Instruktionen, die Strukturiertheit des Unterrichts sowie die Bedeutsamkeit der Lerninhalte und die Interessantheit des Unterrichts   |
| 2. Beziehungen fördern     | Besonders die Fähigkeiten, soziale Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern zu fördern, fallen unter diese Dimension. Dazu gehören solche Strategien, durch die die Lehrkraft z.B. Wertschätzung, Offenheit, Gesprächsbereitschaft, Mitbestimmungsrechte der Schülerinnen und Schüler, Humor und Authentizität vermittelt. |
| 3. Verhalten kontrollieren | Unter dieser Dimension werden solche Strategien subsumiert, die sich vor allem auf regelnde und disziplinierende Maßnahmen im Unterricht beziehen, wie beispielsweise, die Kontrolle von Arbeitsverhalten, klares Aufstellen und Kontrollieren von Verhaltensregeln, Eingreifen bei Störungen sowie Allgegenwärtigkeit.        |

*Tabelle 6-3: Dimensionen der Linzer Diagnostik zur Klassenführung (LDK)*

Die LDK liegt in verschiedenen Versionen für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen vor. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Version für Lehrkräfte an Grundschulen verwendet.

**Beispielitem:** Ich lobe die Schüler/Schülerinnen, die sich so verhalten, wie ich es möchte.

Das Antwortformat ist fünffach abgestuft von stimmt gar nicht bis zu stimmt genau.

### 6.2.5 Akzeptanz des Trainings und des Onlinekurses

Die Akzeptanz des Trainings wurde anhand des Feedbackbogens von Hinsch & Pfingsten (2007) erhoben, der für die Evaluation von GSK-Trainings eingesetzt wird. Dabei wurde sowohl die Akzeptanz (Beispielitem: Ich würde das Training weiterempfehlen.) als auch die

subjektiv eingeschätzte Wirkung des Trainings abgefragt (Beispielitem: Ich bin jetzt mit mir zufriedener.). Dieser Feedbackbogen besteht aus fünf Items mit geschlossenem Antwortformat, das fünfstufig unterteilt ist.

Zusätzlich zu den Items des Feedbackbogens von Hinsch & Pfingsten (2007) wurde ein Item aufgenommen, das sich auf die Akzeptanz des Onlinekurses bezog (Wie zufrieden waren Sie mit der Onlinebetreuung?). Darüber hinaus wurden zwei Items mit offenem Antwortformat, die danach fragen, was negativ und positiv am Training empfunden wurde, ausgeweitet auf den Onlinekurs (Negativ fand ich am Training und der Onlinebetreuung...).

### 6.2.6 Untersuchungsinstrumente im Überblick

Zusätzlich zur Erfassung der genannten Skalen wurden die Untersuchungsteilnehmenden gebeten, Angaben zu folgenden Bereichen zu machen: Alter, Geschlecht, Studiendauer insgesamt und Studiendauer für das Lehramt, berufliche Vorerfahrungen, Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern, Anzahl eigener Kinder, Beginn des Referendariats, Schulform, in der das Referendariat abgeleistet wird.

Der komplette Prä-Post-Follow-up-Fragebogen kann in Anhang B eingesehen werden. Die folgende Tabelle fasst die in der Untersuchung verwendeten Messinstrumente zusammen.

Messinstrument	Skalen	Item-anzahl
Skala zur Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (WirkLehr), (Schwarzer & Schmitz, 1999)	Lehrerselbstwirksamkeitserwartung	10
Fragebogen zur Erfassung von Attribuierungsgewohnheiten in Erfolgs- und Misserfolgssituationen	<b>IS +</b> (Internal Stabil, +=Erfolgssituation	15
	<b>IV +</b> (Internal Variabel, += Erfolgssituation)	7
	<b>ES +</b> (External Stabil, + = Erfolgssituation)	11



(IE-SV-F), (Dorrmann & Hinsch, 1981)	<b>EV +</b> (External Variabel, += Erfolgssituation)	11
	<b>IS –</b> (Internal Stabil, -= Misserfolgssituation)	10
	<b>IV –</b> (Internal Variabel, - = Misserfolgssituation)	11
	<b>ES –</b> (External Stabil, - = Misserfolgssituation)	10
	<b>EV –</b> (External Variabel, - = Misserfolgssituation)	9
Fragebogen zur Erfassung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM), (Schaarschmidt & Fischer, 1996)	Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	6
	Beruflicher Ehrgeiz	6
	Verausgabungsbereitschaft	6
	Perfektionsstreben	6
	Distanzierungsfähigkeit	6
	Resignationstendenz	6
	Offensive Problembewältigung	6
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	6
	Erfolgserleben im Beruf+	6
	Lebenszufriedenheit	6
Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK), (Mayr, Eder, Fartacek & Melhorn, 2006)	Unterricht gestalten	7
	Beziehungen fördern	7
	Verhalten kontrollieren	7
Feedbackbogen von Hinsch & Pfingsten (2007) zur Erfassung der Akzeptanz des Trainings und (daran angelehnt) des	Akzeptanz des Trainings und Onlinekurses	8
	Wirkung des Trainings	

## Onlinekurses

Tabelle 6-4: Messinstrumente der Untersuchung mit ihren Skalen und der jeweiligen Itemanzahl

### 6.3 Untersuchungsdesign und Ablauf

Für die Evaluation des Gruppentrainings interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärterinnen und –anwärter (GSK-L) wurde ein längsschnittliches Untersuchungsdesign mit zwei Vortests, Intervention, Nachtest und Follow-up-Erhebung gewählt. Für die beiden Vortests, die Intervention und den Nachtest ließ sich ein Zweigruppenplan mit Interventions- und unbehandelter Vergleichsgruppe<sup>17</sup> realisieren, der auch eine für beide Gruppen unbehandelte Phase vor der Intervention enthielt. Aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen am Studienseminar ließ sich die Follow-up-Erhebung nicht mehr mit einer Vergleichsgruppe umsetzen. Die ursprüngliche Vergleichsgruppe nahm im Anschluss an den Nachtest (MZP3) ebenfalls am Training teil und könnte aus diesem Grund auch als Wartekontrollgruppe bezeichnet werden.

	MZP 1	MZP 2	MZP 3		MZP 4	Follow-up
	Sept. 2010	Nov./Dez. 2010	Feb. 2011		April 2011	Mai 2011 Juni 2011
Seminar- gruppe 1	X	X (T1)	X (T2)	Training	X (T3)	X (T4)
Seminar- gruppe 2	X (T1)	X (T2)	Training	X (T3)		X (T4)
Seminar- gruppe 3	X	X (T1)	X (T2)	Training	X (T3)	X (T4)

<sup>17</sup> Da nach Rost (2013, S.130f) nur bei eindeutiger Randomisierung von >Kontrollgruppen< gesprochen werden kann, die in diesem Fall nicht vorliegt, wird hier von >Vergleichsgruppe< gesprochen.

*Abbildung 6-1: Darstellung des gesamten Untersuchungszeitraumes mit der Phase des Zweigruppenplans mit Vergleichsgruppe (grün hinterlegt):*

Der grün hinterlegte Ausschnitt der Abbildung 6-1 stellt die Phase mit einem Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe dar.

Im Rahmen des Zweigruppenplans wurde die Seminargruppe 2, die das GSK-L Training über einen Zeitraum von zehn Wochen erhielt, als Trainingsgruppe mit der Vergleichsgruppe (bestehend aus Seminargruppe 1 und 3) verglichen. Die Vergleichsgruppe erhielt im selben Zeitraum keine Intervention.

Für die Überprüfung möglicher langfristiger Effekte zum Follow-up-Zeitpunkt wird auf einen Eingruppenplan mit Eigenvergleichsgruppe (vgl. Hager, 2000) zurückgegriffen.

Die Erfassung der intraindividuellen Veränderungen in den abhängigen Variablen erfolgte an insgesamt vier Messzeitpunkten (T1 bis T4) mit demselben Instrumentarium (s. Abbildung 6.2): zwei Erhebungen fanden vor der Durchführung des Trainings statt (T1=11 Wochen vor Beginn des Trainings und T2=direkt vor dem Training) und zwei Erhebungen wurden nach der Trainingsteilnahme durchgeführt (T3=direkt im Anschluss an das Training und T4= 13 Wochen nach dem Ende des Trainings). Durch die zweimalige Datenerhebung vor Trainingsbeginn sollten mögliche Veränderungen ohne systematische Einflussnahme erfasst werden. Die Daten der so entstandenen >Kontrollphase< (T1 bis T2) können anschließend mit denen der Trainingsphase (T2 bis T3) bzw. mit denen bis zum Follow-up Zeitpunkt (T2 bis T4) verglichen werden. Die Follow-up-Messungen dienten der Überprüfung der zeitlichen Stabilität der erzielten Effekte.

Der gesamte Untersuchungszeitraum betrug neun Monate. Die Dauer des unbehandelten Zeitraums (Baseline) sollte laut Hager (2000) idealerweise der des behandelten Zeitraums entsprechen.

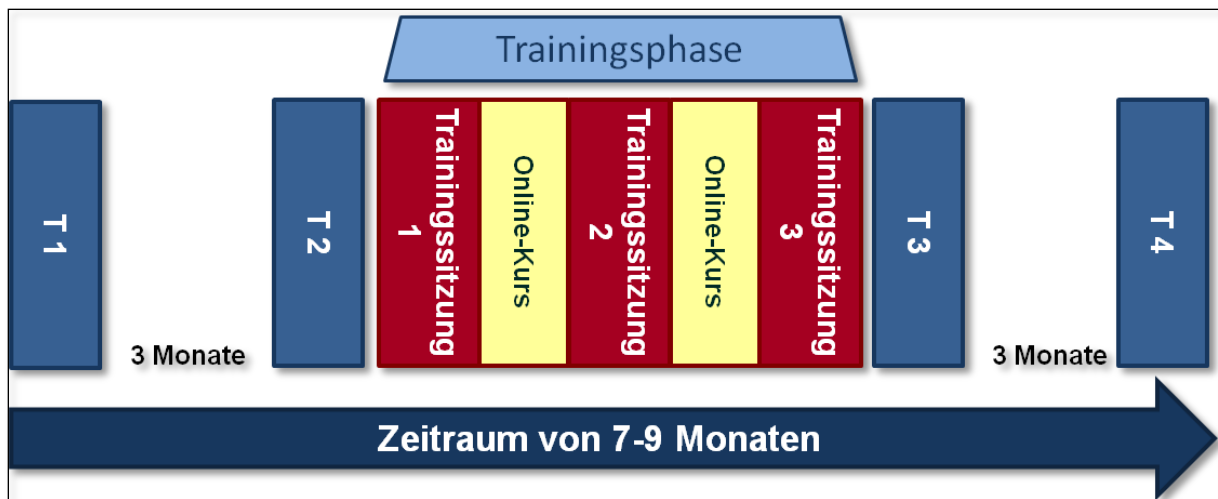


Abbildung 6-2: Darstellung des Untersuchungsdesigns für den Eingruppenplan mit Eigenvergleichsgruppe

Die Daten wurden durch eine internetgestützte Einzelbefragung erhoben. Dafür wurden die Teilnehmenden per Email aufgefordert, auf einer geschützten Plattform innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums von ca. einer Woche einen Online-Fragebogen zu beantworten.

Das Training wurde mit drei Seminargruppen eines niedersächsischen Studienseminars für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen in der Zeit von Dezember 2010 bis April 2011 durchgeführt. Das GSK-L wurde in das Curriculum dieser drei Pädagogikseminargruppen aufgenommen, um Kompetenzen in Klassenführung zu verbessern und die Entwicklung günstiger kognitiver Verarbeitungsstrategien zu fördern. Durch die Aufnahme des Trainings in die Lehrpläne der drei Pädagogikseminargruppen (es gibt an diesem Studienseminar insgesamt sieben Pädagogikseminargruppen) war die Teilnahme obligatorisch. Es handelt sich also um ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign mit nicht randomisierter Stichprobe. „Quasi-experimentelle Versuchspläne bieten den Vorteil, dass man in natürlichen Situationen experimentähnlich vorgehen kann, obwohl eine vollständige Kontrolle über die experimentellen Bedingungen fehlt, dafür aber eine gewisse ökologische Validität vorliegt“ (Rost, 2005, S. 96). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass bezogen auf den Follow-up-Erhebungszeitpunkt aufgrund der fehlenden expliziten Vergleichsbedingungen die interne Validität eingeschränkt ist (vgl. Hager, 2000).

Durchgeführt wurde das Training jeweils von zwei ausgebildeten Trainerinnen, die auch als Ausbildungstrainerinnen im Braunschweiger Trainingsmodell (siehe z.B. Krause, 2009) tätig sind. Sie wurden dabei unterstützt von ein bis zwei Co-Trainerinnen. In den Kleingruppen-

phasen, die den zeitlich größten Umfang des Trainings einnahmen, wechselten die Trainerinnen und Co-Trainerinnen zwischen den Kleingruppen, so dass jede Kleingruppe von jeder Trainerin gleichermaßen betreut wurde. Dadurch sollte möglichen, von der Trainerin personabhängigen Effekten entgegengewirkt werden.

Der Ablauf des GSK-L entsprach dem oben in Kapitel 5 dargestellten. Der konkrete Ablauf ist dem Anhang A zu entnehmen. Je nach den organisatorischen und curricularen Gegebenheiten der einzelnen Seminargruppen variierte der Zeitraum, während dessen das Training durchgeführt wurde, zwischen drei und zehn Wochen. Jede Gruppe erhielt jedoch je drei fünfstündige Trainingstage sowie dieselben Hausaufgaben und Transferaufgaben. Ein Teil der Trainingsteilnehmenden erhielt den Zugang zum Onlinekurs, in dem sie sich jeweils paarweise in sogenannten Tandems über die jeweiligen Transferaufgaben austauschen sollten. Der andere Teil der Teilnehmenden erhielt die gleichen Aufgaben in Papierform und wurde gebeten, diese schriftlich bis zum nächsten Trainingstag zu bearbeiten und diese dann der Trainerin zu geben. Bei dieser Form der Bearbeitung gab es keine Tandems.

Die Seminargruppen nahmen jeweils geschlossen am Training teil. Die Seminarleiterinnen und Seminarleiter waren nicht anwesend.

## **6.4 Methodisches Vorgehen – statistische Auswertung**

Die Auswertungen werden mit dem Statistikprogramm IBM SPSS 22.0 durchgeführt. Die Profilverläufe und Typenzuordnungen, welche sich aus dem AVE-M ergeben, werden mit dem dazugehörigen Programm ausgewertet. Weiterführende Berechnungen von Effektstärken werden mit Excel durchgeführt.

Es werden überwiegend parametrische Verfahren durchgeführt.

Das am weitesten verbreitete Kriterium zur Beurteilung der Effektivität bzw. Wirksamkeit eines Trainings als Interventionsmaßnahme ist nach Hager (2000) die statistische Signifikanz. „Ungeachtet der möglichen interpretatorischen Probleme mit statistischen Tests können diese der Beantwortung der Frage dienen, ob auf der statistischen Ebene irgendwelche Wirkungen nachweisbar sind, die über Zufallsschwankungen hinausgehen“ (Hager, 2000,

S.159). Das Signifikanzniveau der vorliegenden Untersuchung wird auf  $\alpha=0.05$  bei zweiseitiger Testung festgelegt. Damit soll die Wahrscheinlichkeit, fälschlicherweise von keinem Effekt auszugehen, möglichst gering gehalten werden, ohne gleichzeitig zu streng zu testen, wodurch das  $\beta$ -Fehler-Risiko (=die Wahrscheinlichkeit fälschlicherweise von keinem Effekt auszugehen) nicht zu stark erhöht wird<sup>18</sup> (vgl. Rost, 2013, S. 100f). Die Testung erfolgt somit zweiseitig konservativ, um mögliche unerwartete Trainingseffekte nicht von vornherein auszuschließen.

Die statistische Signifikanz ist nicht alleiniger Gradmesser, um die Wirksamkeit einer Intervention beurteilen zu können. Gerade bei sehr geringen Stichprobengrößen können Rost (2013) zufolge kleine oder mittlere Effekte, die theoretisch und praktisch von Bedeutung sind, statistisch nicht abgesichert werden. Um die Bedeutsamkeit statistisch signifikanter Ergebnisse bewerten zu können und die Intensität der Wirkung einer Interventionsmaßnahme (auch bei möglicherweise nicht signifikanten Ergebnissen) einschätzen zu können, werden Effektstärken<sup>19</sup> berechnet (vgl. Hager, 2000; Rost, 2013). Unter der Annahme, dass die Alternativhypothese zutrifft, beziehen sich Effektstärken auf die Stärke des beobachteten Effekts. Im Zusammenhang mit varianzanalytischen Verfahren wird in der vorliegenden Untersuchung das Effektstärkemaß  $\eta^2$  gewählt und für Mittelwertvergleiche von zwei Gruppen Cohens  $d$ . Als Interpretationsrichtwerte gelten für die Effektstärkeindikatoren die folgenden (vgl. Rost, 2005), siehe Tabelle 6-5:

Effektstärkemaß	Kleiner Effekt	Mittlerer Effekt	Großer Effekt
$d$	ab 0.20	ab 0.50	ab 0.80
$\eta^2$	ab 0.01	ab 0.06	ab 0.25

*Tabelle 6-5: Richtwerte für die Interpretation von Effekten nach Rost (2005, S.173).*

Die Normalverteilung wird mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests geprüft. Mittels Cronbach's Alpha werden die Reliabilitäten mit internen Konsistenzen getestet.

<sup>18</sup> Je kleiner die festgesetzte Irrtumswahrscheinlichkeit, desto größer wird die Möglichkeit einen  $\beta$ -Fehler zu begehen und umgekehrt, je größer  $\alpha$ , desto kleiner das  $\beta$ -Fehler-Risiko (vgl. Rost, 2013, S.100).

<sup>19</sup> Effektstärken bzw. Effektgrößen bezeichnen als „Distanzmaße das Ausmaß der Unterschiedlichkeit zwischen [...] Populationen [...] und beziehen sich als statistisches Konstrukt] noch am ehesten auf die psychologischen Inhalte bzw. die Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen“ (Hager, 2000, S.159).

Die Vergleichbarkeit der Gruppen bei der Stichprobenbeschreibung wird bei Häufigkeitsangaben mit dem  $\chi^2$ -Test nach Pearson vorgenommen.

Unterschiede zwischen den Gruppen werden zu den verschiedenen Messzeitpunkten anhand von univariaten Varianzanalysen oder mittels T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet.

Für die Berechnungen zur Wirksamkeitsüberprüfung des Trainings im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleichsgruppe werden T-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt. Dafür werden für die jeweiligen abhängigen Variablen die Differenzen der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) vor dem Training sowohl mit den Differenzen der Trainingsphase (T3-T2) als auch mit den Differenzen der Follow-up-Phase (T4-T2) verglichen.

Berechnungen zur Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings im Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe werden im Wesentlichen anhand von varianzanalytischen Verfahren<sup>20</sup> durchgeführt. Hierfür werden die Trainingsgruppe und die unbehandelte Vergleichsgruppe zu drei Messzeitpunkten sowohl querschnittlich miteinander als auch längsschnittlich verglichen. Dafür wurde die Methode des allgemeinen linearen Modells mit Messwiederholung gewählt, um den Einfluss sowohl des Faktors Zeit als auch den Interaktionseffekt von Zeit x Gruppe berechnen zu können. Um Aussagen über die Wirksamkeit des Trainings treffen zu können, ist insbesondere diese Wechselwirkung (Gruppe x Zeit) aussagekräftig. Als robustester und stärkster Test des allgemeinen linearen Modells gilt der Pillai-Spur-Test (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S.159; Bühl, 2012, S.531), der sowohl für die Prüfung des Interaktionseffekts Zeit x Gruppe gewählt wird als auch für die Überprüfung des Einflusses durch den Faktor Zeit.

Der Zeitfaktor ist in der vorliegenden Untersuchung dreistufig (MZP1, MZP2, MZP3) und der Gruppenfaktor zweistufig (Trainingsgruppe, Vergleichsgruppe). Mögliche Effekte werden noch weiter spezifiziert, um entsprechende Richtungen zeigen zu können. Dazu wird anhand von paarweisen Vergleichen überprüft, welche Mittelwerte sich gegebenenfalls signifikant unterscheiden. Bei multiplen Mittelwertvergleichen besteht das Risiko der  $\alpha$ -Inflationierung.

---

<sup>20</sup> Die Varianzanalyse ist ein sehr robustes Verfahren, welches auch bei Daten benutzt werden kann, die gewissen Annahmen nicht erfüllen, z.B. merkliche Varianzheterogenität oder Abweichungen von der Normalverteilung

Dem soll mit der Bonferroni-Korrektur<sup>21</sup> entgegengewirkt werden, die als sehr streng und konservativ bezeichnet wird.

Diese grundlegenden methodischen Verfahren ergänzende spezifische Rechenverfahren werden an den entsprechenden Stellen der Ergebnisdarstellung erläutert.

#### 6.4.1 Analyse der Untersuchungsinstrumente – Reliabilität

Die Reliabilitätsschätzung<sup>22</sup> der einzelnen Skalen erfolgt über die Bestimmung der internen Konsistenz mittels Cronbach's Alpha für alle erhobenen Messzeitpunkte. Alle Skalen der vorliegenden Untersuchung erreichen den Zuverlässigkeitskoeffizienten Alpha von mindestens .55 (siehe Tabelle 6-6), der von Rost (2013, S.179) für Felduntersuchungen mit Gruppenvergleichen empfohlenen wird. Es kann also von insgesamt ausreichender bis überwiegend sehr guter interner Konsistenz zu allen Messzeitpunkten gesprochen werden. Die genutzten Instrumente sind stabil und erfassen die jeweiligen Merkmale.

Skala	$\alpha$ MZP1 (N=28)	$\alpha$ MZP2 (N=28)	$\alpha$ MZP3 (N=28)	$\alpha$ T3 (N=22)	$\alpha$ T4 (N=25)
Lehrer-Selbstwirksamkeit	.813	.793	.886	.881	.831
LDK: Unterricht gestalten	.705	.721	.728	.837	.807

<sup>21</sup> Bei mehrfachem Testen regelt die Bonferroni-Korrektur die Gesamtfehlerrate. Dafür wird für jeden Test die Fehlerrate auf den Quotienten von  $\alpha$  durch die Gesamtzahl der Tests gesetzt. Nach Rost (2013) ist die Bonferroni-Korrektur ein Verfahren, durch das die Ablehnung der Null/Gleichheitshypothese erheblich erschwert wird, wodurch es zu sehr konservativen Entscheidungen führt.

<sup>22</sup> Unter Reliabilität versteht man den Grad der Zuverlässigkeit, mit dem der eingesetzte Test das geprüfte Merkmal misst. Sie ist eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für die Validität (vgl. Rost, 2005, S.130ff).



LDK: Beziehungen fördern	.783	.706	.646	.859	.783
LDK: Verhalten kontrollieren	.660	.633	.716	.817	.744
AVEM:	.858	.830	.809	.884	.821
-Bedeutsamkeit der Arbeit					
-beruflicher Ehrgeiz	.736	.778	.741	.815	.787
-Verausgabungs-bereitschaft	.696	.828	.863	.817	.861
-Perfektionsstreben	.813	.768	.856	.873	.729
-Distanzierungs-fähigkeit	.861	.861	.920	.904	.904
-Resignations-tendenz bei Misserfolg	.885	.782	.896	.896	.916
-Offensive Problembewältigung	.859	.884	.886	.860	.906
-Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	.733	.802	.869	.878	.866
-Erfolgserleben im Beruf	.912	.890	.915	.880	.958
-Lebenszufriedenheit	.901	.871	.902	.904	.940
-Erleben sozialer Unterstützung	.877	.860	.891	.894	.921
IE-SV-F:	.898	.892	.921	.952	.940
- IS+					
- IV+	.757	.846	.833	.938	.897
- ES+	.643	.700	.755	.822	.820

- EV+	.762	.818	.847	.752	.883
- IS-	.851	.829	.822	.801	.893
- IV-	.653	.782	.714	.816	.841
- ES-	.621	.845	.829	.902	.916
- EV-	.596	.772	.737	.710	.826

*Tabelle 6-6: Interne Konsistenz der verwendeten Skalen innerhalb der Untersuchung zur Wirksamkeit des GSK-L*

#### 6.4.2 Analyse der Untersuchungsinstrumente – Normalverteilung

Die einzelnen Skalen wurden anhand des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests auf Normalverteilung getestet. Zu jedem der Messzeitpunkte wurden die einzelnen Skalen auf Normalverteilung geprüft, sowohl für die Gesamtgruppe als auch zusätzlich zu MZP 1, MZP2 und MZP3 aufgeteilt nach Vergleichsgruppe und Trainingsgruppe. Normalverteilung ist die Voraussetzung für die Anwendung parametrischer Tests.

Die 23 Skalen der Untersuchungsgruppe sind an den verschiedenen Messzeitpunkten überwiegend normalverteilt (siehe Anhang C). Durchgehend nicht normalverteilt ist die Skala >Erleben sozialer Unterstützung< des AVEM. Auch bei der Berechnung des Kolmogorov-Smirnov-Tests bei Aufteilung nach Gruppen (Vergleichsgruppe und Trainingsgruppe) an den Messzeitpunkten 1, 2 und 3 ergeben sich für beide Gruppen überwiegend normalverteilte Daten.

Es können demnach mit Ausnahme für die Skala >Erleben sozialer Unterstützung< parametrische Analysen genutzt werden.

#### 6.4.3 Deskriptive Kennwerte der Untersuchungsinstrumente

Die Ausgangswerte der Stichprobe aus der vorliegenden Untersuchung wurden für alle verwendeten Skalen verglichen mit den Werten der Normierungsstichproben der jeweiligen Untersuchungsinstrumente. Darüber hinaus wurden die Daten der Anwärterinnen und Anwärter mit Befunden einer Untersuchung von Lehramtsstudierenden von Lubitz (2006) in

Bezug gesetzt. Zur Überprüfung bedeutsamer Mittelwertsunterschiede wurden T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet.

### Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WirkLehr):

Tabelle 6-7 sind die deskriptiven Kennwerte für die Skala WirkLehr sowohl für die Normierungsstichprobe von Schwarzer & Schmitz (1999), für die Stichprobe von Lehramtsstudierenden von Lubitz (2006) sowie für die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung zu entnehmen.

Skala	Schwarzer & Schmitz (1999)			Lubitz (2006)			Uhde (2015)		
	N=292			N=129			N=28		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
WirkLehr	28.73**	3.85	.78	31.12	3.25	.67	31.04	4.041	.813

*M*= Mittelwert, *SD* = Standardabweichung,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha<sup>23</sup>

**Tabelle 6-7: Deskriptive Kennwerte für die Skala: WirkLehr für die Stichproben von Schwarzer & Schmitz (1999), Lubitz (2006) und der vorliegenden Untersuchung**

Die Ausgangswerte der Lehramtsanwärterinnen und –anwärter der vorliegenden Untersuchung lassen sich mit denen der Lehramtsstudierenden aus der Untersuchung von Lubitz (2006) vergleichen. Im Vergleich zu den Werten der Lehrkräfte der Untersuchung von Schwarzer & Schmitz im Rahmen des Modellversuchs >Selbstwirksame Schulen< weisen die hier untersuchten Referendarinnen und Referendare signifikant höhere Anfangswerte im Bereich der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf ( $t(318)=3.0199$ ,  $p=.0027$ ). Da es sich dadurch schon um sehr günstige Ausgangswerte handelt, kann vermutet werden, dass es schwer werden kann, dass sich diese durch das Training noch weiter steigern lassen werden. Dies sollte bei der Ergebnisauswertung berücksichtigt werden.

<sup>23</sup> Unterschiede zur eigenen Untersuchung werden für  $p<.05$  mit \*, für  $p<.01$  mit \*\* und  $p<.001$  mit \*\*\* gekennzeichnet.

Die Reliabilitätsschätzung erfolgt über die Bestimmung der internen Konsistenz mittels Cronbach's Alpha. Die Reliabilität der vorliegenden Studie ist etwas besser als in der Normierungsstichprobe.

#### Attributionsgewohnheiten erfasst mit dem IE-SV-F:

Tabelle 6-8 zeigt die deskriptiven Kennwerte des IE-SV-F zum einen für die Normierungsstichprobe von Hinsch (2007), der Stichprobe von Lehramtsstudierenden von Lubitz (2006) sowie aus der vorliegenden Untersuchung mit Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern.

	Hinsch (2007)			Lubitz (2006)			Uhde (2015)		
	N=178			N=129			N=28		
Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	Retest-Reliabilität	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
IS+	50.4*	8.7	.82	53.80	8.20	.85	54.89	8.82	.89
IV+	25.5	4.4	.62	26.60	3.40	.57	26.96	4.09	.76
ES+	30.4***	5.5	.57	26.80	5.40	.64	26.07	5.50	.64
EV+	33.0***	6.1	.85	28.90	5.70	.76	27.61	6.35	.76
IS-	22.3	6.4	.79	20.80	5.30	.82	20.25	6.64	.85
IV-	40.1*	5.6	.66	38.50	6.20	.69	37.25	5.51	.65
ES-	31.4***	5.6	.68	26.10	5.70	.64	26.50	4.62	.62
EV-	24.8	5.1	.69	24.40	4.40	.59	24.89	4.55	.60

$M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

*Tabelle 6-8: Deskriptive Kennwerte für die Skalen des IE-SV-F für die Stichproben von Hinsch (2007), Lubitz (2006) und der vorliegenden Untersuchung*

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung ist vergleichbar mit der von Lubitz.

Verglichen mit der Normierungsstichprobe von Hinsch werden Erfolge von den untersuchten Referendarinnen und Referendaren zum ersten Messzeitpunkt deutlich

- mehr internal stabil, also stärker bezogen auf die eigene Fähigkeit ( $t(204)=2.5339$ ,  $p=.012$ ),
- weniger external stabil, d.h. weniger bezogen auf die Leichtigkeit der Situation ( $t(204)=3.8724$ ,  $p=.0001$ )
- und weniger external variable, d.h. weniger mit glücklichen Umständen ( $t(204)=4.3324$ ,  $p=.0001$ )

erklärt.

Misserfolge werden dagegen

- weniger internal variabel, d.h. weniger auf mangelnde Anstrengung oder schlechte Stimmung ( $t(204)= 2.5086$ ,  $p=.0129$ )
- und weniger external stabil, d.h. weniger auf schwierige Situationen ( $t(204)=4.3979$ ,  $p=.0001$ )

attribuiert als in der Normierungsstichprobe.

Die Reliabilitäten der vorliegenden Stichprobe sind größtenteils vergleichbar mit denen der Normierungsstichprobe und der von Lubitz und sind nach Rost (2013) ausreichend für Forschungszwecke.

### **Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster erhoben mit dem AVEM**

Tabelle 6-9 zeigt die deskriptiven Kennwerte des AVEM zum einen für die Normierungsstichprobe mit deutschen Lehrkräften von Schaarschmidt & Fischer (2003) sowie aus der vorliegenden Untersuchung mit Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern.

Skala	Schaarschmidt & Fischer			Uhde (2015)		
	(2003)			N=28		
	N=6058					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Bedeutsamkeit der Arbeit	16.5	4.6	.84	15.43	4.35	.86
Beruflicher Ehrgeiz	16.9***	4.6	.84	19.96	3.82	.74
Verausgabungs- bereitschaft	19.8	4.5	.83	18.79	3.72	.70
Perfektionsstreben	22.1	4.3	.86	21.50	3.89	.81
Distanzierungsfähigkeit	15.1	4.8	.86	14.96	3.90	.86
Resignationstendenz	16.6	4.4	.85	16.61	4.45	.89
Offensive Problembewältigung	21.4	3.6	.82	21.11	4.01	.86
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	18.8	4.5	.83	19.32	3.91	.73
Erfolgserleben im Beruf	22.7	3.8	.85	22.93	4.74	.91
Lebenszufriedenheit	21.6*	4.1	.84	23.36	4.63	.90
Erleben sozialer Unterstützung	22.8**	4.4	.82	25.04	4.89	.88

*M*= Mittelwert, *SD* = Standardabweichung,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

**Tabelle 6-9: Deskriptive Kennwerte des AVEM bei der Lehrer-Stichprobe von Schaarschmidt & Fischer (2003) und der vorliegenden Untersuchung.**

Im Vergleich zur Normierungsstichprobe (deutsche Lehrkräfte) von Schaarschmidt & Fischer (2003) weist die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung jeweils signifikant höhere Mittelwerte auf den folgenden Skalen auf:

- >Beruflicher Ehrgeiz< ( $t(6084)=3.5143$ ,  $p=.0004$ )
- >Lebenszufriedenheit< ( $t(6084)=2.2649$ ,  $p=.0236$ )

- >Erleben sozialer Unterstützung< ( $t(6084)=2.6863, p=.0072$ ).

Die Referendarinnen und Referendare geben demnach einen größeren beruflichen Ehrgeiz an, eine höhere Lebenszufriedenheit sowie ein stärkeres Erleben von sozialer Unterstützung.

Die Reliabilitäten der in dieser Untersuchung verwendeten Skalen des AVEM weisen durchweg ähnlich gute Werte auf wie die der Stichprobe von Schaarschmidt & Fischer.

### Klassenführungskompetenz erhoben mit der LDK

Der Tabelle 6-10 sind die deskriptiven Kennwerte der LDK sowohl für die Normierungsstichprobe von Mayr, Eder, Fartacek & Melhorn (1998), für die Stichprobe aus Lehramtsstudierenden von Lubitz (2006) sowie für die Stichprobe von Referendarinnen und Referendaren der vorliegenden Untersuchung zu entnehmen:

	Mayr et al. (1998)			Lubitz (2006)			Uhde (2015)		
	N=191			N=129			N=28		
Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Unterricht gestalten	29.10*	2.60	.79	28.70	3.00	.67	27.79	3.28	.71
Beziehungen fördern	27.20*	3.40	.90	28.90	3.10	.72	28.71	3.31	.78
Verhalten kontrollieren	26.00**	2.60	.79	25.50**	3.40	.64	27.64	3.17	.66

*M*= Mittelwert, *SD* = Standardabweichung,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

**Tabelle 6-10: Deskriptive Kennwerte der LDK bei der Lehrer-Stichprobe von Mayr, Eder, Fartacek & Melhorn (1998), der Lehramtsstudierenden-Stichprobe von Lubitz(2006) und der vorliegenden Untersuchung.**

Die Stichprobe dieser Untersuchung weist in Bezug auf die selbsteingeschätzte Klassenführungskompetenz im Vergleich zur Normierungsstichprobe von Mayr et al. auf allen Skalen des LKD bedeutsame Mittelwertsunterschiede auf. Dabei schätzen sich die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter in Bezug auf den >Bereich Unterricht gestalten< signifikant schlechter ein als die Lehrkräfte der Normierungsstichprobe ( $t(217)=2.4030, p=.0171$ ). Auf den Skalen >Beziehungen fördern< ( $t(217)=2.2018, p=.0287$ ) und >Verhalten kontrollieren<

( $t(217)=3.0268$ ,  $p=.0028$ ) liegen die Werte der Referendarinnen und Referendare deutlich über denen der Normierungsstichprobe. Verglichen mit den Lehramtsstudierenden aus der Untersuchung von Lubitz unterscheiden sich die Anwärterinnen und Anwärter nur auf der Skala >Verhalten kontrollieren<, wo sie deutlich höhere Werte angeben ( $t(155)=3.0539$ ,  $p=.0027$ ).

Die Reliabilitätsschätzung der verwendeten Skalen erfolgte über die Bestimmung der internen Konsistenz mittels Cronbach's Alpha. Dabei weisen die Reliabilitäten der Skalen der vorliegenden Untersuchung günstigere Werte auf als die der Untersuchung von Lubitz, jedoch nicht so günstige Werte wie die in der Untersuchung von Mayr et al.. Dennoch überschreiten die Reliabilitäten die für Forschungszwecke empfohlene Grenze von .55 (vgl. Rost, 2013).

## **6.5 Untersuchungsgruppe / Stichprobenbeschreibung**

### **6.5.1 Rücklauf der Fragebögen**

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung basiert auf drei von insgesamt sieben Seminargruppen eines niedersächsischen Studienseminars für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, welche geschlossen am GSK-L-Training teilnahmen. Diese drei natürlich vorkommenden Gruppen des Studienseminars mit insgesamt 48 Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern bilden die Grundlage der hier untersuchten Stichprobe. Für die Untersuchung der Wirksamkeit des Trainings ist es unerlässlich, dass die Befragten zu jedem der einzelnen Messzeitpunkte den Online-Fragebogen ausfüllten. In die endgültige Stichprobe wurden daher nur die Daten der Personen übernommen, die dieses Kriterium erfüllten.

Die Erhebungen fanden mittels Online-Fragebögen statt. Die Teilnehmenden wurden per Email zur Teilnahme aufgefordert (der Link zum Online-Fragebogen war in der Email enthalten). Der Zugang zu den einzelnen Fragebögen war jeweils eine Woche lang freigeschaltet und die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter erhielten jeweils ungefähr nach der Hälfte der Zeit eine weitere Email, in der für bereits ausgefüllte Fragebögen



gedankt wurde und eine freundliche Erinnerung ausgesprochen wurde, noch nicht ausgefüllte Fragebögen bis zum Ende der Frist zu bearbeiten.

Wie der Tabelle 6-11 zu entnehmen ist, beteiligten sich zum ersten Messzeitpunkt alle 48 Trainingsteilnehmenden an der Befragung. Die Beteiligung reduzierte sich zum zweiten Messzeitpunkt auf nur noch gut 70% und zum dritten Messzeitpunkt auf nur noch etwas mehr als 58%.

	Vergleichsgruppe		Trainingsgruppe		Gesamt	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
<b>MZP 1</b> <b>(Sept.2010)</b>	31	100%	17	100%	48	100%
<b>MZP 2</b> <b>(Dez. 2010)</b>	22	70,97%	12	70,58 %	34	70,83%
<b>MZP 3</b> <b>(Feb.2010)</b>	19	61,29%	9	52,94%	28	58,33%

*Tabelle 6-11: Beteiligung der Vergleichs- und Trainingsgruppe an der Online-Befragung zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten sowie im Gesamtüberblick.*

Die zunehmend schlechtere Beteiligung der Befragten lässt sich auf das Forschungsdesign zurückführen. Ein methodisches Problem von Panel-Designs ist die sogenannte experimentelle Mortalität oder auch das Wegbrechen von Versuchspersonen, z.B. aufgrund mangelnder Motivation (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2007, S.167). Die Bearbeitungszeit des Fragebogens war mit ca. 30 Minuten recht umfangreich, was möglicherweise auch mit den zeitlichen Kapazitäten der Anwärterinnen und Anwärter kollidiert sein könnte.

### 6.5.2 Stichprobenbeschreibung

Die endgültige Stichprobe, die für die Berechnungen im Rahmen des Zweigruppenplans mit Vergleichsgruppe herangezogen wurde, besteht aus 28 Personen. Zur Trainingsgruppe gehören davon neun Personen und zur Vergleichsgruppe 19. Die Mehrheit der Stichprobe ist

weiblich: 22 Frauen (78,57%) und sechs Männer (21,43%). Der Großteil der Versuchspersonen war zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 25 und 30 Jahre alt. Die Stichprobe bestand mit 18 Personen mehrheitlich aus Kandidaten für das Grundschullehramt (eine davon in Kombination mit Hauptschullehramt) sowie sieben Anwärtnerinnen und Anwärtern für das Lehramt an Realschulen (zwei davon in Kombination mit Hauptschullehramt) und drei, die an einer Gesamtschule ausgebildet wurden. 17 Personen begannen das Referendariat im August 2010, einer im Februar 2010 und zehn im November 2009. Demnach befanden sich 18 Anwärtnerinnen und Anwärter im ersten Jahr des Vorbereitungsdienstes und 10 im zweiten Jahr.

Eine berufliche Ausbildung absolviert, hatten bereits fünf (17,86%) Personen. Vorerfahrung in der Arbeit mit Kindern gaben zum Zeitpunkt der Befragung 20 (71,45%) an und eigene Kinder hatten sieben (25%) der Befragten.

	<b>Vergleichsgruppe</b>		<b>Trainingsgruppe</b>		<b>Gesamt</b>	
	<b>(N=19)</b>		<b>(N=9)</b>		<b>(N=28)</b>	
	<b>absolut</b>	<b>relativ</b>	<b>absolut</b>	<b>relativ</b>	<b>absolut</b>	<b>relativ</b>
<b>weiblich</b>	15	78,95%	7	77,78%	22	78,57%
<b>männlich</b>	4	21,05%	2	22,22%	6	21,43%
<b>Alter:</b>						
<b>&lt;25 Jahre</b>	2	10,53%	1	11,11%	3	10,71%
<b>25-30 Jahre</b>	13	68,42%	5	55,56%	18	64,29%
<b>31-35 Jahre</b>	3	15,79%	1	11,11%	4	14,29%
<b>&gt;40 Jahre</b>	1	5,26%	2	22,22%	3	10,71%
<b>Ausbildungsprofil:<sup>24</sup></b>						
<b>Grundschule</b>	15		3		18	

<sup>24</sup> Hier sind Mehrfachnennungen möglich gewesen z.B. Kombination aus Grund- und Hauptschule oder Haupt- und Realschule.

<b>Hauptschule</b>	0	(2) <sup>25</sup>	2
<b>Realschule</b>	2	5	7
<b>Gesamtschule</b>	2	1	3

---

<sup>25</sup> Aufgrund der Mehrfachnennung wird hier eine Summe größer als 9 erreicht, die Nennung Hauptschule wurde kombiniert mit Grundschule und mit Realschule.

**Beginn des Referendariats:**

<b>11/2009</b>	6	31,58%	4	44,44%	10	35,71%
<b>02/2010</b>	1	5,26%	0	0%	1	3,57%
<b>08/2010</b>	12	63,16%	5	55,56%	17	60,72%

**Berufliche Ausbildung:**

<b>Ja</b>	2	10,53%	3	33,33%	5	17,86%
<b>Nein</b>	17	89,47%	6	66,67%	23	82,14%

**Eigene Kinder:**

<b>Ja</b>	4	21,05%	3	33,33%	7	25%
<b>Nein</b>	15	78,95%	6	66,67%	21	75%

**Vorerfahrung in der Arbeit mit Kindern:**

<b>Ja</b>	11	57,89%	9	100%	20	71,43%
<b>Nein</b>	8	42,11%	0	0%	8	28,57%

*Tabelle 6-12: Beschreibung der Stichprobe*

### 6.5.3 Vergleich der Gruppenzusammensetzung und der Prätestwerte von Trainings- und Vergleichsgruppe

Die Trainings- und Vergleichsgruppe wurden auf systematische Unterschiede zum ersten Messzeitpunkt überprüft, um sicherzustellen, dass sie sich nicht in ihren Ausgangsausprägungen unterschieden. Da in der vorliegenden Untersuchung eine Randomisierung nicht möglich war, ist es wichtig, die Vergleichbarkeit der Gruppen zu überprüfen (vgl. Rost, 2005).

Ob die Gruppen in Bezug auf die sozialstatistischen Angaben vergleichbar sind, wurde für die nominal skalierten Daten mit Hilfe des  $\chi^2$ -Tests nach Pearson und für metrische Daten anhand des Mann-Whitney-U-Tests jeweils auf dem 5%-igen Signifikanzniveau getestet.

Die Berechnungen des Mann-Whitney-U-Tests ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe in Bezug auf die Semesterzahl des Studiums insgesamt sowie des Lehramtsstudiums (siehe Anhang C).

Mit dem  $\chi^2$ -Test nach Pearson wurden die Häufigkeitsverteilungen in der Trainings- und Vergleichsgruppe getestet. Dabei unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht in Bezug auf Geschlecht, Altersgruppen, berufliche Ausbildung und die Tatsache, ob die Gruppenmitglieder eigene Kinder haben. Einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt es bezogen auf die Vorerfahrung in der Arbeit mit Kindern, so hat die Trainingsgruppe signifikant mehr Erfahrung in der Arbeit mit Kindern gesammelt als die Vergleichsgruppe ( $\chi^2(1, N=28)=5.305$ , exaktes  $p=.029$ ).

Mit Ausnahme der Vorerfahrung in der Arbeit mit Kindern sind die Gruppenmitglieder der Trainings- und Vergleichsgruppe in ihren sozialstatistischen Daten gleich verteilt.

Die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen zum ersten Messzeitpunkt bezüglich der Bereiche Lehrer-Selbstwirksamkeit, Attributionsgewohnheiten, selbst eingeschätzte Klassenführungs-kompetenz und das arbeitsbezogene Verhaltens und Erlebensmuster wurde mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft (siehe Anhang C).

Lediglich in zwei Skalen des IE-SV-F, der die Attributionsgewohnheiten erfasst, unterscheiden sich die beiden Gruppen am ersten Messzeitpunkt. Dabei weist die Trainingsgruppe höhere Mittelwerte im Bereich der internal stabilen Ursachenzuschreibungen in Erfolgssituationen auf (IS+) als die Vergleichsgruppe ( $t(26)=-2.205$ ,  $p=.036$ ). Das heißt, die Trainingsgruppe ( $M=3.9926$ ;  $SD=.65697$ ) führt Erfolge stärker auf internal stabile Ursachen (z.B. Fähigkeit) zurück als die Vergleichsgruppe ( $M=3.5018$ ;  $SD=.49510$ ). Misserfolge dagegen attribuiert die Trainingsgruppe ( $M=3.0505$ ;  $SD=.49816$ ) weniger stark auf internal variable Faktoren (z.B. Anstrengung) als die Vergleichsgruppe ( $M=3.5455$ ;  $SD=.42748$ ) ( $t(26)=2.716$ ;  $p=.012$  für die Skala IV-).

Auf allen anderen 21 Skalen lassen sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zum ersten Messzeitpunkt zwischen den beiden Gruppen feststellen. Trotz fehlender Randomisierung sind die Gruppen demnach vergleichbar.

## 7. Darstellung der Ergebnisse

---

Die Ergebnisse der Untersuchung werden entsprechend der Fragestellungen und Hypothesen dargestellt und dabei folgendermaßen unterteilt:

- Trainingseffekte auf die Bereiche
  - Lehrer-Selbstwirksamkeit
  - Attributionsgewohnheiten
  - arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster
  - Klassenführungs Kompetenzen
  - und die Akzeptanz des Trainings.

Mit Ausnahme des Bereichs zur Akzeptanz des Trainings wird jeder dieser Bereiche folgendermaßen dargestellt:

1. Vergleich der Werte von Trainingsgruppe und Vergleichsgruppe zu den ersten drei Messzeitpunkten (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe), um Hinweise auf die Wirksamkeit des Trainings im direkten Vergleich zu bekommen.
2. Im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich werden die Differenzen der unbehandelten Kontrollphase vor Trainingsteilnahme verglichen mit den Differenzwerten der Trainingsphase (T3-T2) und der Phase vom Trainingsbeginn bis zum Follow-up-Messzeitpunkt (T4-T2), um mögliche (längerfristige) Effekte aufdecken zu können.

Die Ergebnisse der Akzeptanzbefragung werden deskriptiv dargestellt.

Für die Wirksamkeit des Trainings spräche, wenn die Trainingsgruppe in den untersuchten Bereichen nach der Teilnahme am Training günstigere Veränderungen aufweist als die Vergleichsgruppe. Dies wurde anhand varianzanalytischer Verfahren mit Messwiederholung geprüft. Für die Darstellung dieser Ergebnisse im Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe werden die entsprechenden F-Werte, Signifikanzen und Effektgrößen der Varianzanalysen dargestellt. Zur Veranschaulichung der Effekte werden zusätzlich die deskriptiven Werte der Gruppen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten in den Ergebnistabellen dargestellt. Um

zu lokalisieren, zwischen welchen Messzeitpunkten die stärksten Veränderungen in den einzelnen Gruppen lagen, werden überdies die Effektstärken der Veränderungen der einzelnen Gruppen zwischen den jeweiligen Messzeitpunkten angegeben.

Für die Wirksamkeit des Trainings spräche auch, wenn die Differenzen der Trainingsphase (T3-T2) günstiger ausfallen als die Differenzen der unbehandelten Kontrollphase vor Trainingsbeginn (T2-T1). Dies wird im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich anhand von T-Tests für verbundene Stichproben für die Differenzwerte zwischen den entsprechenden Messzeitpunkten berechnet. Zusätzlich zu den T-Werten, Signifikanzen und Effektgrößen werden auch hier die deskriptiven Werte in den Ergebnistabellen dargestellt.

Ebenfalls mittels T-Tests für abhängige Stichproben für die Differenzwerte zwischen den Messzeitpunkten wird im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich überprüft, ob das Training möglicherweise längerfristig wirksam ist [(Vergleich von (T4-T2) vs (T2-T1))]. Die Darstellung dieser Ergebnisse erfolgt analog zu der oben genannten.

Abschließend werden die Effekte des Onlinekurses dargestellt. Dazu werden alle Trainings teilnehmenden, die zusätzlich zum Training am Onlinekurs teilnahmen, in Bezug auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit, die Attributionsgewohnheiten, die Klassenführungs kompetenz sowie die Musterverteilung des AVEM mit den Teilnehmenden verglichen, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeiteten.

Mit Ausnahme der Musterzuordnungen des AVEM geschieht dieser Vergleich mittels T-Tests für unabhängige Stichproben für die Differenzen der Mittelwerte; einerseits zum zweiten und dritten und andererseits zum zweiten und vierten Messzeitpunkt. Neben den T-Werten, Signifikanzen und Effektgrößen werden die deskriptiven Werte in den Ergebnistabellen und Abbildungen dargestellt.

Zum Vergleich der Musterzuordnungen zum jeweiligen Messzeitpunkt werden Chi-Quadrat tests nach Pearson gerechnet, deren Werte im Text und dem Anhang C berichtet werden. Zur Veranschaulichung dienen Tabellen und Grafiken mit den Häufigkeits- und Prozentangaben der jeweiligen Muster für die Gruppe der Onlinekursteilnehmenden und der Papieraufgabengruppe.



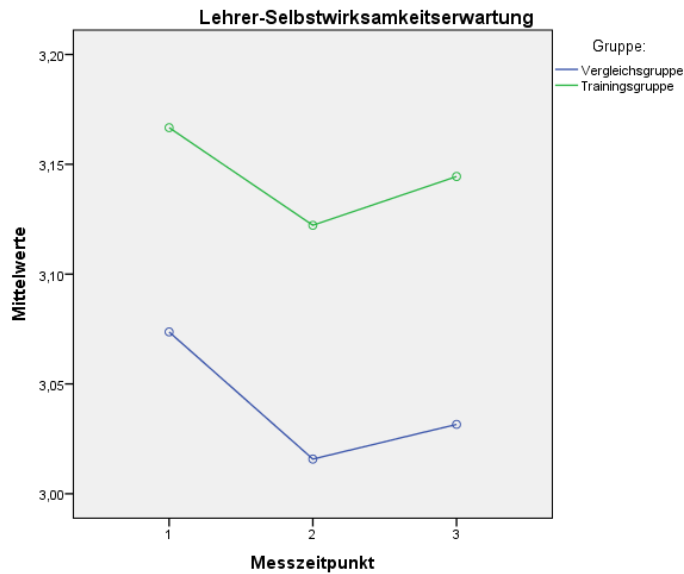
## 7.1 Effekte auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

**H1.1:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter der Trainingsgruppe weisen im Vergleich zu denen der Vergleichsgruppe nach der Teilnahme am Training günstigere Werte in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung auf (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe).

Anhand einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde geprüft, ob die Trainingsgruppe nach der Teilnahme am Training günstigere Veränderungen in der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung aufweist als die unbehandelte Vergleichsgruppe. Es zeigt sich dabei kein signifikanter Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe ( $F(2,25)=.019$ ,  $p=.981$ ,  $\eta^2=.002$ ). Wie Tabelle 7-1 und Abbildung 7-1 entnommen werden kann, zeigen sich keine deutlichen Mittelwertunterschiede zwischen den Messzeitpunkten. Die Effektstärken liegen auch unter der Grenze, ab der man von einem kleinen Effekt sprechen könnte.

<i>F (df, df)</i>	<i>Gruppe</i>	<i>M (SD)</i>			<i>Eta<sup>2</sup></i>	<i>Effektstärken</i>		
		<i>MZP 1</i>	<i>MZP2</i>	<i>MZP3</i>		<i>d</i> (MZP1- MZP2)	<i>d</i> (MZP2- MZP3)	<i>d</i> (MZP1- MZP3)
<i>F(2,25)=.019</i>  <i>p =.981</i>	VG (N=19)	3.0737 (.432)	3.0158 (.454)	3.0316 (.466)	.002	.13	-.03	.09
	TG (N=9)	3.1667 (.353)	3.1222 (.233)	3.1444 (.430)		.15	-.06	.06

*Tabelle 7-1: Vergleich der Trainings (TG)- und Vergleichsgruppe (VG) zu MZP1, MZP2 und MZP3 in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Interaktion (Zeit x Gruppe).*



**Abbildung 7-1:** Veränderung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

Die Hypothese 1.1 muss daher verworfen werden. Es lassen sich keine Effekte aufgrund des Trainings in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung der Anwärtinnen und Anwärter feststellen.

**H1.2:** Die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter weisen im Prä-Post-Vergleich der Trainingsphase günstigere Werte in Bezug auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf, als im Vorher-Nachher-Vergleich der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training [(T3-T2) vs (T2-T1)]. (Eingruppenplan mit Eigenvergleich).

**H1.3:** Die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter weisen im Prä-Follow-up-Vergleich der Trainingsphase günstigere Werte in Bezug auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf, als im Vorher-Nachher-Vergleich der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training [(T4-T2) vs (T2-T1)] (Eingruppenplan mit Eigenvergleich).

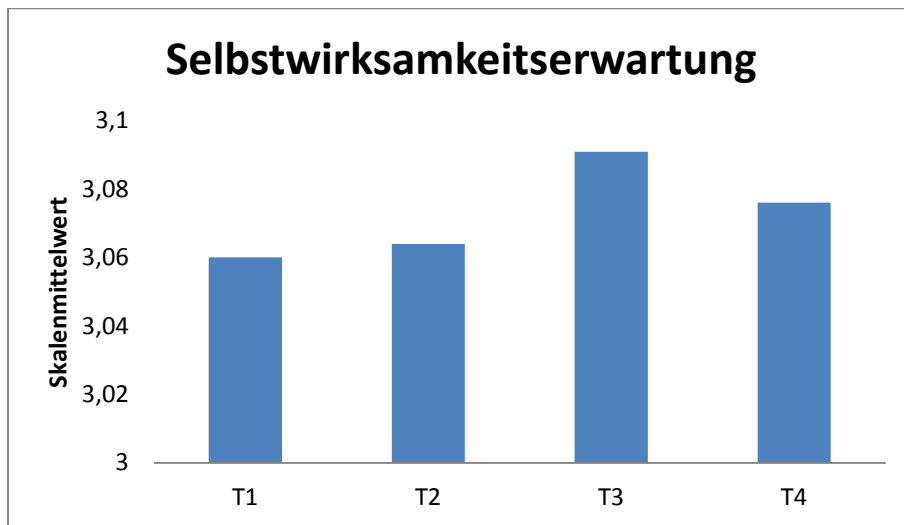
Zur Überprüfung der Hypothesen 1.2 und 1.3 wurden T-Tests für verbundene Stichproben für Mittelwertsunterschiede der Differenzen zwischen der unbehandelten Kontrollphase vor Trainingsbeginn (T2-T1) und einerseits der Trainingsphase (T3-T2) sowie der Trainings-Follow-up-Phase (T4-T2) berechnet.

<i>t(df)</i>	<i>d</i>	<i>M (SD)</i>			
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	
		N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-					
(T3-T2)		.0182	.0591		
<i>t</i> (21)=-.450	-.16	(.223)	(.275)		
<i>p</i> =.675					
N =	22	22	22		
(T4-T2)-		3.0600	3.0640	3.0909	3.0760
(T2-T1)		(.439)	(.433)	(.507)	(.404)
(T3-T2)					
<i>t</i> (24)=-.106	-.03	(.215)		(.287)	
<i>p</i> =.916					
N =	25	25	25		

*Tabelle 7-2: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung*

**H1.2:** Es wurde angenommen, dass sich in Bezug auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung günstigere Veränderungen im Prä-Post-Vergleich der Trainingsphase ergeben als in der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training. Wie Tabelle 7-2 und die Abbildung 7-2 zeigen, steigen die Mittelwerte zwar nach dem Training ganz leicht an, jedoch nicht ausreichend stark, um einen kleinen Effekt zu bewirken. Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Differenzen der beiden verglichenen Phasen ( $t(21)=-.450$ ,  $p=.675$ ,  $d=-.16$ ). Die Hypothese H1.2 kann damit nicht bestätigt werden. Es lässt sich kein eindeutiger Einfluss des Trainings auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zeigen.

**H1.3:** Vermutet wurde, dass es einen längerfristigen Effekt des GSK-L auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit gibt. Dazu wurde die unbehandelte Kontrollphase vor dem Training mit der Follow-up-Phase verglichen. Hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden verglichenen Phasen ( $t(24)=-.106$ ,  $p=.916$ ,  $d=-.03$ ). Die Hypothese H1.3 muss daher verworfen werden.



*Abbildung 7-2: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „Lehrerselbstwirksamkeitserwartung“*

## 7.2 Effekte auf die Attributionsmuster

**H2.1:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter der Trainingsgruppe weisen nach der Teilnahme am Training im Vergleich zu Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern der Vergleichsgruppe günstigere Werte in den Attributionsmustern auf (Zweiggruppenplan mit Vergleichsgruppe).

- a. Erfolge werden mehr internal stabil attribuiert.
- b. Erfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- c. Erfolge werden weniger external stabil attribuiert.
- d. Erfolge werden weniger external variabel attribuiert.
- e. Misserfolge werden weniger internal stabil attribuiert.
- f. Misserfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- g. Misserfolge werden weniger external stabil attribuiert.

Ob die Trainingsgruppe nach der Teilnahme am Training günstigere Werte in den Attributionsmustern als vor dem Training und als die unbehandelte Vergleichsgruppe aufweist, wurde anhand einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die einzelnen Skalen des IE-SV-F überprüft.

**H2.1.a: (IS+):** Angenommen wurde, dass es nach der Trainingsteilnahme Veränderungen in Richtung mehr internal-stabiler Attributionen in Erfolgssituationen gibt. Es zeigt sich dabei für die Skala IS+ kein signifikanter Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe ( $F(2,25)=.039, p=.962, \eta^2=.003$ ). Es liegen jedoch signifikante Unterschiede in den Ausgangswerten der beiden Gruppen vor, wobei die Trainingsgruppe deutliche höhere Mittelwerte aufweist als die Vergleichsgruppe, das heißt, sie attribuiert Erfolge deutlich stärker internal stabil. Tabelle 7-3 und Abbildung 7-3 zeigen, dass es keine deutlichen Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Messezeitpunkten gibt. Auch anhand der Effektstärken lassen sich keine Effekte finden, die auf eine Wirksamkeit des Trainings auf die internal-stabilen Attributionsgewohnheiten hinweisen. Somit muss die Hypothese H2.1a verworfen werden.



		<i>M (SD)</i>			Effektstärken			
<i>F</i> (df, df)	Gruppe	MZP 1	MZP2	MZP3	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>d</i> (MZP1- MZP2)	<i>d</i> (MZP2- MZP3)	<i>d</i> (MZP1- MZP3)
IS+								
<i>F</i> (2,25)=.039  <i>p</i> =.962	VG	3.5018	3.5404	3.5088	.003	-.08	.06	-.01
	(N=19)	(.495)	(.506)	(.506)				
	TG	3.9926	4.0593	3.9926		-.11	.11	.00
	(N=9)	(.656)	(.564)	(.688)				
IV+								
<i>F</i> (2,25)=.624  <i>p</i> =.544	VG	3.8346	3.8120	3.8045	.048	.04	.01	.05
	(N=19)	(.597)	(.671)	(.499)				
	TG	3.8889	4.0635	4.0317		-.28	.04	-.21
	(N=9)	(.588)	(.643)	(.771)				
ES+								
<i>F</i> (2,25)=.026  <i>p</i> =.974	VG	2.4211	2.4880	2.4211	.002	-.14	.13	.00
	(N=19)	(.451)	(.527)	(.468)				
	TG	2.2626	2.3030	2.2525		-.07	.08	.02
	(N=9)	(.603)	(.526)	(.714)				
EV+								
<i>F</i> (2,25)=.184  <i>p</i> =.833	VG	2.5646	2.5455	2.5981	.015	.03	-.08	-.05
	(N=19)	(.628)	(.670)	(.662)				
	TG	2.3939	2.4747	2.4747		-.16	.00	-.16
	(N=9)	(.461)	(.533)	(.517)				

IS-

	VG	2.1895	2.1632	2.1579		.04	.01	.05
$F(2,25)=.388$	(N=19)	(.657)	(.590)	(.561)	<b>.030</b>			
$p = .682$	TG	1.6778	1.8222	1.7778		<b>-.26</b>	.08	-.18
	(N=9)	(.562)	(.560)	(.542)				



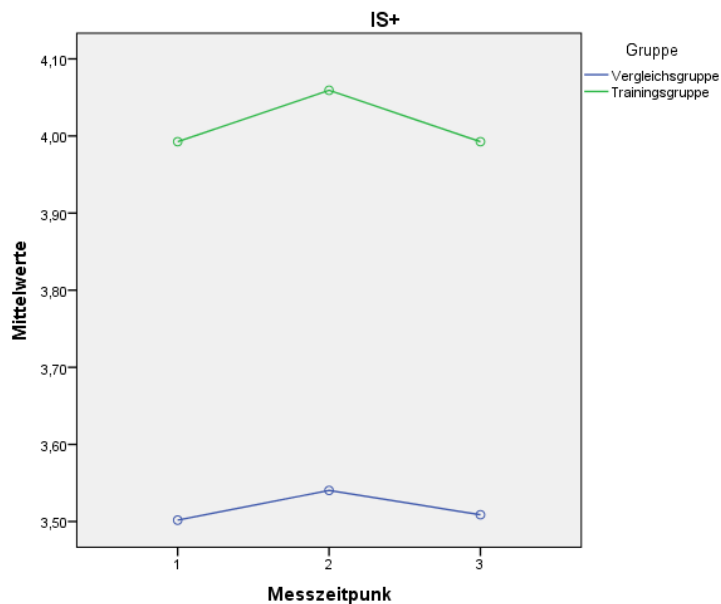
IV-

	VG	3.5455	3.2775	3.4163		<b>.48</b>	<b>-.23</b>	<b>.27</b>
$F(2,25)=2.691$	(N=19)	(.427)	(.655)	(.531)				
					<b>.177</b>			
$p = .087$	TG	3.0505	3.1616	3.3333		<b>-.22</b>	<b>-.31</b>	<b>-.52</b>
	(N=9)	(.498)	(.509)	(.578)				

ES-

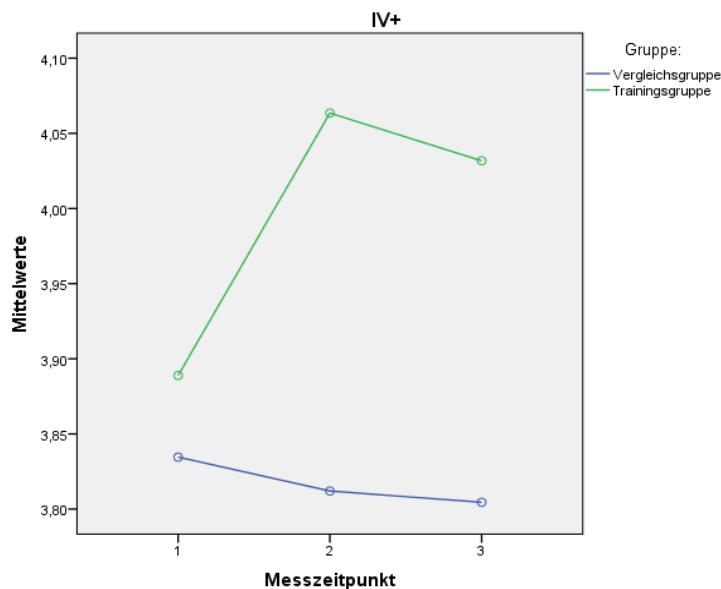
	VG	2.6842	2.7789	2.7632		<b>-.16</b>	<b>.03</b>	<b>-.15</b>
$F(2,25)=.860$	(N=19)	(.491)	(.649)	(.584)				
					<b>.064</b>			
$p = .435$	TG	2.5778	2.9333	2.8111		<b>-.59</b>	<b>.16</b>	<b>-.39</b>
	(N=9)	(.411)	(.738)	(.744)				

**Tabelle 7-3: Vergleich der Trainings (TG)- und Vergleichsgruppe (VG) zu MZP1, MZP2 und MZP3 in Bezug auf die Attributionsgewohnheiten. Interaktion (Zeit x Gruppe).**



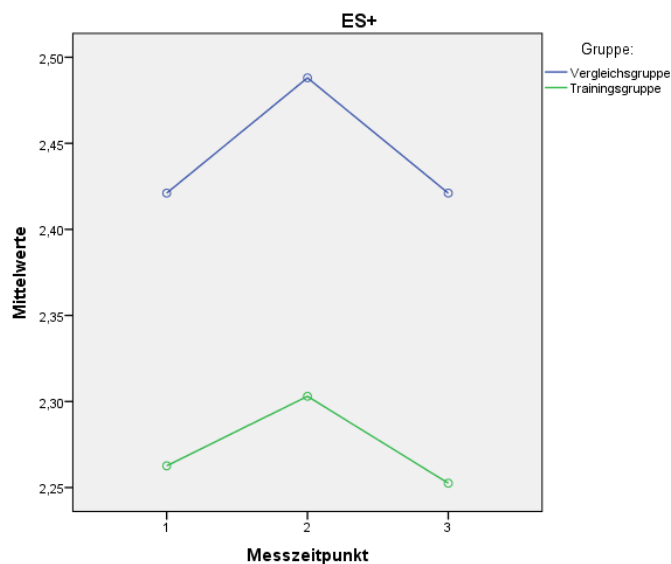
**Abbildung 7-3: Veränderung der internal-stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).**

**H2.1.b: (IV+):** Es wurde vermutet, dass nach dem Training Erfolge mehr internal variabel attribuiert werden. Ein signifikanter Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe kann für die Skala IV+ jedoch nicht nachgewiesen werden ( $F(2,25)=.624$ ,  $p=.544$ ,  $\eta^2=.048$ ). Veränderungen mit kleiner Effektstärke kommen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt für die Trainingsgruppe zustande (siehe Tabelle 7-3 und Abbildung 7-4). Dabei handelt es sich jedoch um den unbehandelten Zeitraum vor dem Training. Für die Zeit vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt lassen sich keine Effekte finden. Somit lässt sich kein Einfluss des Trainings auf die internal variablen Attribuierungsgewohnheiten finden, weswegen die Hypothese 2.1.b verworfen werden muss.



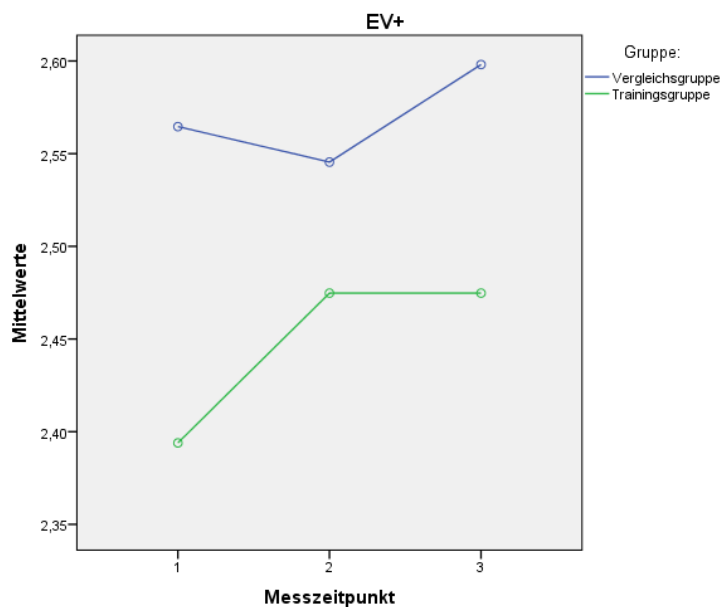
**Abbildung 7-4:** Veränderung der internal-variablen Attribuierungsgewohnheiten in Erfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1, 2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H2.1.c: (ES+):** Dass Erfolge nach der Teilnahme am Training weniger external stabil attribuiert werden, ist eine weitere Annahme. Für die Skala ES+ lassen sich keine signifikanten Haupteffekte auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe ( $F(2,25)=0.26$ ,  $p=.974$ ,  $Eta^2=.002$ ) finden. Tabelle 7-3 und Abbildung 7-5 ist zu entnehmen, dass es zwischen den einzelnen Messzeitpunkten keine deutlichen Mittelwertsunterschiede gibt, die Effektstärken liegen ebenfalls unterhalb der Grenze, ab der man von einem kleinen Effekt sprechen könnte. Die Hypothese H2.1.c kann daher nicht bestätigt werden.



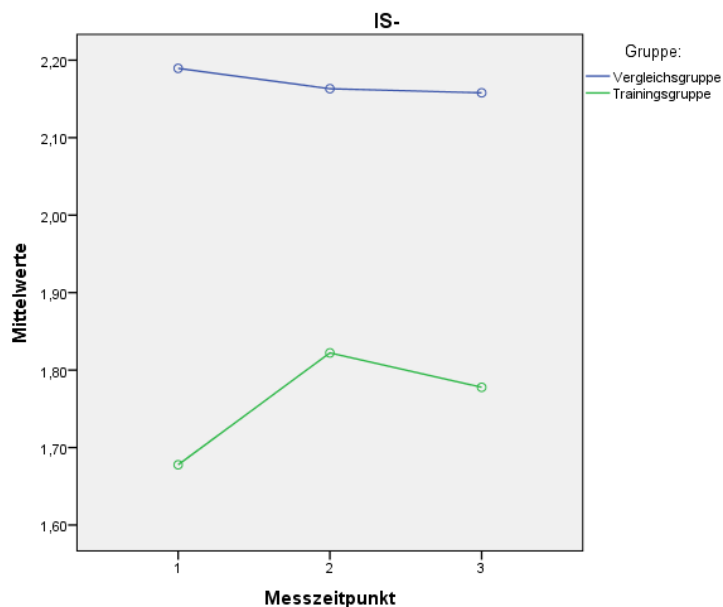
**Abbildung 7-5:** Veränderung der external-stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H2.1.d: (EV+):** Vermutet wurde, dass Erfolge nach der Trainingsteilnahme weniger stark external variabel attribuiert werden. Signifikante Haupteffekte auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe lassen sich für die Skala EV+ nicht finden ( $F(2,25)=.184$ ,  $p=.833$ ,  $Eta^2=.015$ ). Ein kleiner Effekt insgesamt zeigt sich jedoch, der sich allerdings nicht deutlich zwischen den einzelnen Messzeitpunkten ausmachen lässt. Wie sich an der Tabelle 7-3 und der Abbildung 7-6 ablesen lässt, wird der Anstieg der Mittelwerte von MZP1 zu MZP2 von der Trainingsgruppe zwischen MZP2 und MZP3 nicht fortgesetzt, so dass immerhin nicht von einem weiteren Anstieg gesprochen werden kann. Dennoch ist die Hypothese 2.1.d zu verwerfen, da es keine signifikanten Veränderungen im Bereich der external-variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen gibt.



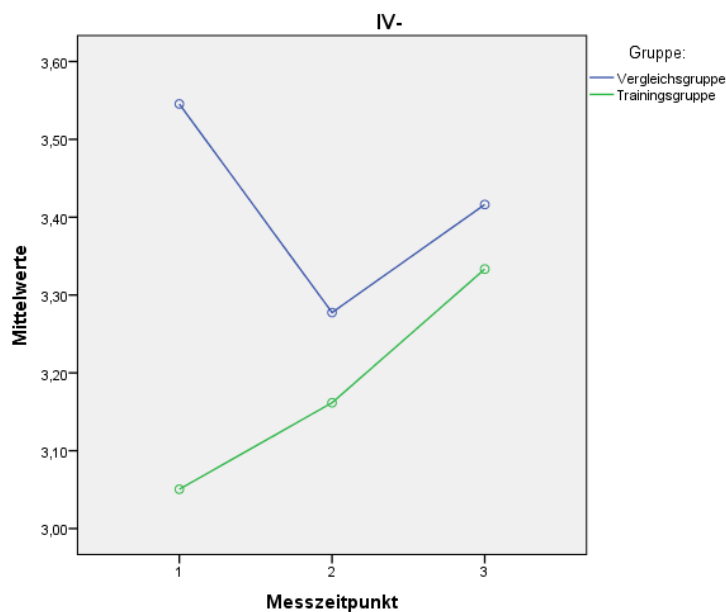
**Abbildung 7-6:** Veränderung der external-variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H2.1.e: (IS-):** Nach der Trainingsteilnahme werden Misserfolge weniger auf internal-stabile Ursachen zurückgeführt als vorher, ist eine Annahme. Es zeigt sich für die Skala IS- keine signifikanter Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe ( $F(2,25)=.388$ ,  $p=.682$ ,  $Eta^2=.030$ ). Wie Abbildung 7-7 und Tabelle 7-3 zu entnehmen ist, bleiben die Mittelwerte der Vergleichsgruppe über den gesamten Zeitraum nahezu unverändert ungünstig. Die Mittelwerte der Trainingsgruppe verändern sich zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt mit einem kleinen Effekt in ungünstiger Richtung, nach dem Training zeigen sich keine Effekte. Die Hypothese 2.1.e kann daher nicht angenommen werden.



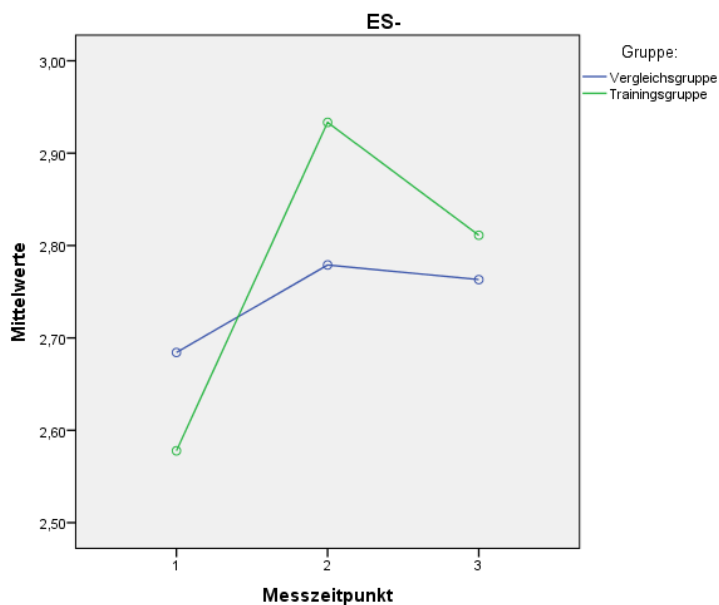
**Abbildung 7-7:** Veränderung der internal-stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H2.1.f: (IV-):** Es wurde angenommen, dass die Teilnehmenden nach der Trainingsteilnahme in Misserfolgssituationen stärker internal variabel attribuieren. Für die Skala IV- zeigt sich kein signifikanter Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe ( $F(2,25)=2.691$ ,  $p=.087$ ,  $\eta^2=.177$ ). Insgesamt lässt sich jedoch ein mittlerer Effekt feststellen. Betrachtet man die Tabelle 7-3 und die Abbildung 7-8 zeigen sich für die Vergleichsgruppe Veränderungen zwischen MZP1 und MZP2 mit kleiner Effektstärke, allerdings in eine ungünstige Richtung: wies die Vergleichsgruppe zum MZP 1 signifikant bessere Mittelwerte auf als die Trainingsgruppe, gab es zum MZP 2 keine signifikanten Unterschiede, da die Mittelwerte der Vergleichsgruppe sich deutlich verschlechterten, während sich die Mittelwerte der Trainingsgruppe mit kleiner Effektstärke verbesserten. Von MZP2 zu MZP3 verändern sich die Mittelwerte beider Gruppen in günstiger Richtung mit kleiner Effektstärke, so dass man diese Veränderungen nicht auf die Trainingsteilnahme alleine zurückführen kann. Die Hypothese kann damit nicht angenommen werden.



**Abbildung 7-8:** Veränderung der internal-variablen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1, 2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H2.1.g: (ES-):** Vermutet wurde, dass die external-stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen nach dem Training geringer werden. Für die Skala ES- zeigt sich jedoch kein signifikanter Haupteffekt für den Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe ( $F(2,25)=.860$ ,  $p=.435$ ,  $Eta^2=.064$ ). Tabelle 7-3 und Abbildung 7-9 veranschaulichen, dass es einen mittleren Effekt insgesamt gibt, der auf die Veränderungen mit mittlerer Effektstärke in der Trainingsgruppe von MZP1 zu MZP2 zurückzuführen ist, wobei sich die Mittelwerte hier in die ungünstige Richtung verändern. Anschließend sinken die Mittelwerte der Trainingsgruppe wieder, jedoch nicht signifikant und auch nicht auf das Ausgangsniveau zurück. Die Werte verändern sich zwar nach der Trainingsteilnahme in die erwünschte Richtung, jedoch ohne, dass ein kleiner Effekt zustande kommt und ohne, dass diese Veränderungen statistisch signifikant abgesichert werden können. Die Hypothese H2.1.g kann daher nicht angenommen werden.



**Abbildung 7-9:** Veränderung der external-stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H2.2:** Im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase vor dem Training weisen die Trainingsteilnehmenden im Prä-Post-Vergleich der Trainingsphase günstigere Werte in den Attributionsmustern auf [(T3-T2) vs (T2-T1)]. (Eingruppenplan mit Eigenvergleich):

- a. Erfolge werden mehr internal stabil attribuiert.
- b. Erfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- c. Erfolge werden weniger external stabil attribuiert.
- d. Erfolge werden weniger external variabel attribuiert.
- e. Misserfolge werden weniger internal stabil attribuiert.
- f. Misserfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- g. Misserfolge werden weniger external stabil attribuiert.

**H2.3:** Im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase vor dem Training weisen die Trainingsteilnehmenden im Prä-Follow-up-Vergleich der Trainingsphase günstigere Werte in den Attributionsmustern auf [(T4-T2) vs (T2-T1)]. (Eingruppenplan mit Eigenvergleich):

- a. Erfolge werden mehr internal stabil attribuiert.
- b. Erfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- c. Erfolge werden weniger external stabil attribuiert.
- d. Erfolge werden weniger external variabel attribuiert.
- e. Misserfolge werden weniger internal stabil attribuiert.
- f. Misserfolge werden mehr internal variabel attribuiert.
- g. Misserfolge werden weniger external stabil attribuiert.



**Internal stabile Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen:****IS+**

<b>t(df)</b>	<b>d</b>	<b>M (SD)</b>			
		<b>(T2-T1)</b>	<b>(T3-T2)</b>	<b>(T4-T2)</b>	
		<b>N=25</b>	<b>N=25</b>	<b>N=22</b>	<b>N=25</b>
<hr/>					
(T2-T1)-					
(T3-T2)		.009	-.0242		
$t(21)=-.237$	.08	(.412)	(.388)		
$p=.815$					
<hr/>					
N =	22	22	22		
		3.7360	3.7467	3.7030	3.6640
<hr/>					
(T4-T2)-		(.570)	(.559)	(.728)	(.730)
(T2-T1)		.0107		-.0827	
$t(24)=-.675$	.20	(.391)		(.522)	
$p=.506$					
N =	25	25		25	

*Tabelle 7-4: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die internal-stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen.*

**H2.2.a:** (IS+): Es wurde vermutet, dass die Teilnehmenden nach dem Training Erfolge stärker internal stabil attribuieren als in der unbehandelten Phase vor dem Training. Die Differenzen der Mittelwerte der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) und der Trainingsphase (T3-T2) unterscheiden sich nicht signifikant in Bezug auf die internal stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen ( $t(21)=-.237$ ,  $p=.815$ ,  $d=.08$ ). Wie auch die Tabelle 7-4 und Abbildung 7-10 verdeutlichen, verändern sich die Mittelwerte zum ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt nur unwesentlich. Die Hypothese H2.2.a ist daher zu verwerfen, die Teilnehmenden attribuieren Erfolge nach dem Training nicht stärker internal stabil als vor dem Training.

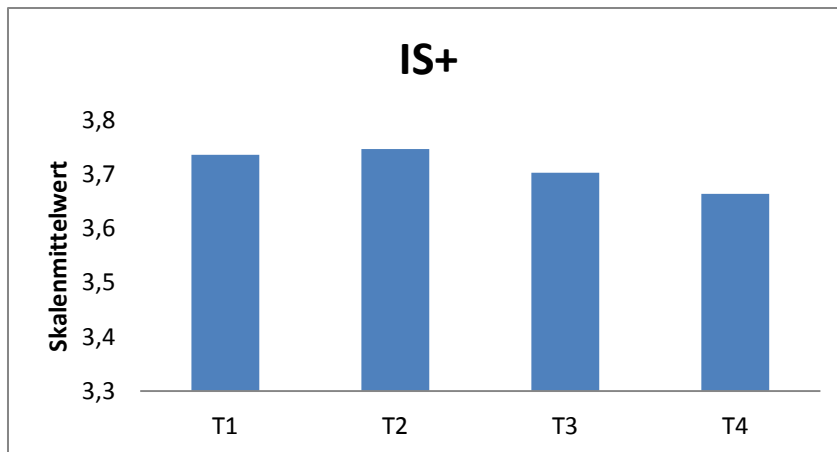


Abbildung 7-10: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „IS+“

**H2.3.a: (IS+):** Im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (T2-T1) wurde erwartet, dass die Teilnehmenden in der Follow-up-Phase (T4-T2) Erfolge stärker internal stabil attribuieren. Der Vergleich der Differenzen der Mittelwerte beider Phasen ergibt keinen signifikanten Unterschied ( $t(24)=.675$ ;  $p=.506$ ,  $d=.20$ ). Es zeigt sich bei Betrachtung der Mittelwerte eine geringfügige Verschlechterung mit kleinem Effekt. Die Hypothese H2.3.a ist daher nicht zu bestätigen.

#### Internal variable Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen:

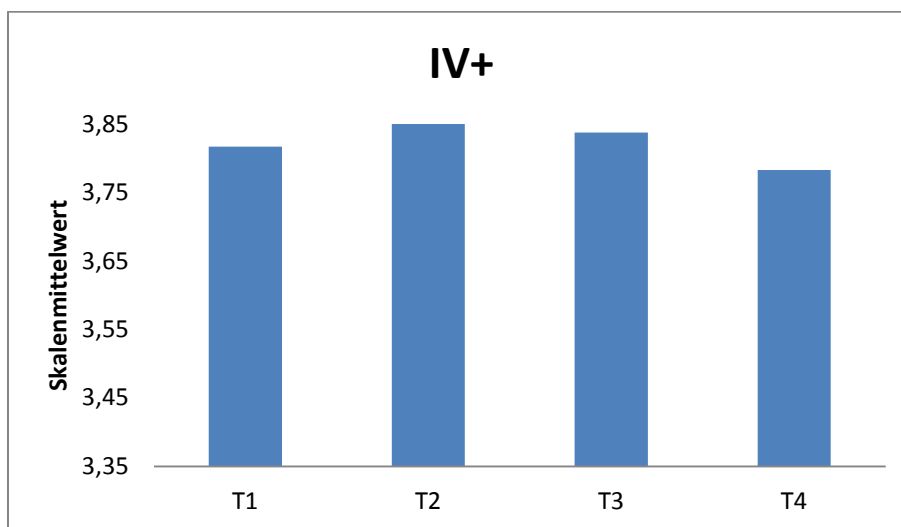
##### IV+

		<i>M (SD)</i>						
<i>t(df)</i>	<i>d</i>		T1	T2	T3	T4		
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-								
(T3-T2)	.22	.1039	-.0260					
<i>t</i> (21)=.616		(.508)	(.657)					
<i>p</i> =.544								
N =	22	22	22					
(T4-T2)-					3.8171	3.8629	3.8377	3.7829
					(.665)	(.610)	(.922)	(.806)
(T2-T1)	.22	.0457		-.0800				

$t(24)=.699$		(.519)	(.611)
$p=.491$			
N =	25	25	25

*Tabelle 7-5: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die internal-variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen.*

**H2.2.b:** (IV+): Erfolge werden nach dem Training (T3-T2) stärker internal variabel attribuiert als während der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (T2-T1), lautete die Annahme. Es lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Differenzen der Mittelwerte der beiden Phasen finden ( $t(21)=.616$ ,  $p=.544$ ,  $d=.22$ ). Ein kleiner Effekt kommt zustande, allerdings durch die minimale Verschlechterung der Mittelwerte von T2 zu T3 (siehe Tabelle 7-5 und Abbildung 7-11). Dies untermauert, dass die Hypothese H2.2.b nicht bestätigt werden kann.



*Abbildung 7-11: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „IV+“*

**H2.3.b:** (IV+): Es wurde vermutet, dass die Teilnehmenden des Trainings während der Follow-up-Phase stärker internal variabel attribuieren als während der Kontrollphase vor Trainingsbeginn. Es zeigt sich auch hier kein signifikanter Unterschied zwischen den Differenzen der Mittelwerte aus beiden Phasen ( $t(24)=.699$ ,  $p=.491$ ,  $d=.22$ ). Auch in diesem Fall kommt ein kleiner Effekt zustande, der ebenfalls auf eine Verschlechterung der Mittelwerte zum vierten Messzeitpunkt zurückzuführen ist (s. Tabelle 7-5 und Abbildung 7-11). Erfolge werden demnach etwas schwächer auf internal variable Ursachen zurückgeführt, als vorher. Die Hypothese H2.3.b muss daher verworfen werden.

**External stabile Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen:****ES+**

<i>t(df)</i>	<i>d</i>	<i>M (SD)</i>			
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	
		N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-					
(T3-T2)	<b>.46</b>	.0207	-.1570		
<i>t</i> (21)= 1.331		(.334)	(.424)		
<i>p</i> =.198					
N =	22	22	22		
(T4-T2)-		2.4836	2.4691	2.2686	2.4327
(T2-T1)	.06	(.580)	(.517)	(.639)	(.645)
<i>t</i> (24)=.175					
<i>p</i> =.863					
N =	25	25	25		

*Tabelle 7-6: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die external-stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen.*

**H2.2.c:** (ES+): Die Vermutung lautete, dass die Teilnehmenden nach dem Training Erfolge weniger auf external stabile Ursachen zurückführen als vor dem Training. Der Vergleich der Differenzen der Mittelwerte zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen der Trainingsphase (T3-T2) und der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) ( $t(21)=1.331$ ,  $p=.198$ ,  $d=.46$ ). Wie der Tabelle 7-6 und der Abbildung 7-12 zu entnehmen ist, verändern sich die Mittelwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nicht, während es zum dritten Messzeitpunkt einen Rückgang gibt, so dass ein kleiner Effekt zustande kommt. Es gibt somit Veränderungen der external stabilen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen mit einem kleinen Effekt in der erwarteten Richtung, die jedoch nicht signifikant werden. Hypothese H2.2.c kann daher nicht abschließend bestätigt werden.

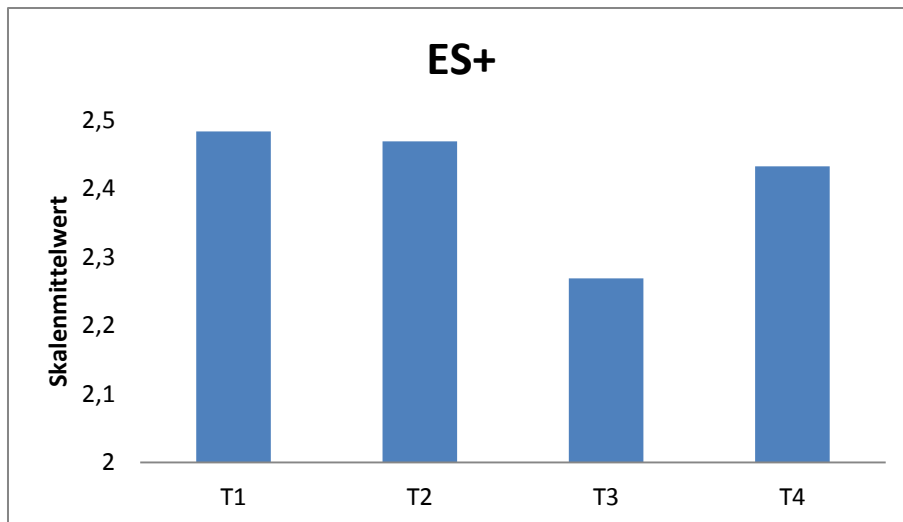


Abbildung 7-12: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „ES+“

**H2.3.c: (ES+):** Die Annahme der Hypothese H2.3.c lautete, dass die Trainingsteilnehmenden in der Follow-up-Phase (T4-T2) Erfolge weniger external stabil attribuieren als während der unbehandelten Kontrollphase vor Trainingsbeginn (T2-T1). Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Differenzen der Mittelwerte beider Phasen zeigen ( $t(24)=.175$ ,  $p=.863$ ,  $d=.06$ ). Aus der Tabelle 7-6 und der Abbildung 7-12 wird deutlich, dass der Mittelwert zum vierten Messzeitpunkt wieder auf dem gleichen Niveau liegt, wie zum ersten und zweiten Messzeitpunkt. Der Effekt zum dritten Messzeitpunkt kann nicht aufrechterhalten werden. Die Hypothese H2.3.c ist daher zu verwerfen.

**External variable Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen:****EV+**

<i>t(df)</i>	<i>d</i>	<i>M (SD)</i>			
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	
		N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-					
(T3-T2)	.49		.0868	-.1157	
<i>t</i> (21)=1.335			(.416)	(.410)	
<i>p</i> =.196					
N =	22	22	22		
(T4-T2)-		2.5782	2.6364	2.5702	2.5891
(T2-T1)	.14	(.592)	(.614)	(.521)	(.712)
<i>t</i> (24)=.698			(.399)		(.492)
<i>p</i> =.492					
N =	25	25	25		

*Tabelle 7-7: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die external variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen.*

**H2.2.d: (EV+):** Es wurde vermutet, dass nach der Teilnahme am Training die Ursachen für Erfolge von den Teilnehmenden weniger external variabel begründet werden als in der unbehandelten Phase vor dem Training. Wie der Tabelle 7-7 und der Abbildung 7-13 zu entnehmen ist, steigt der Mittelwert in der unbehandelten Kontrollphase (T1 bis T2) zunächst an und sinkt direkt nach der Trainingsteilnahme (T3) wieder ab. Es kommt ein kleiner Effekt zustande, allerdings werden die Veränderungen, die in erwarteter günstiger Richtung verlaufen, beim Vergleich der Differenzen der Mittelwerte beider Phasen nicht statistisch signifikant ( $t(21)=1.335$ ,  $p=.196$ ,  $d=.49$ ). Die Hypothese H2.2.d kann daher nicht bestätigt werden.

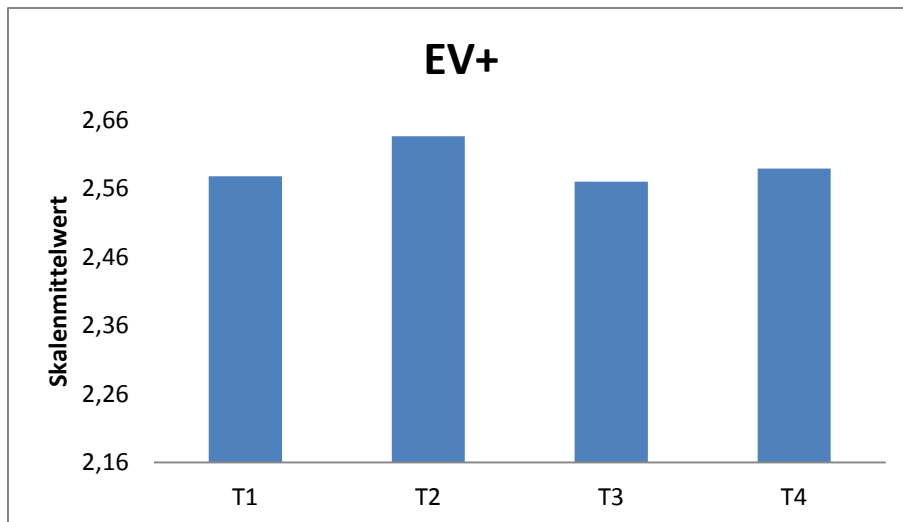


Abbildung 7-13: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „EV+“

**H2.3.d: (EV+):** Dass die Trainingsteilnehmenden in der Follow-up-Phase (T4-T2) Erfolge weniger auf external variable Ursachen zurückführen als in der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (T2-T1), ist die Annahme der Hypothese 2.3.d. Der Vergleich der Differenzen der Mittelwerte beider Phasen ergibt keine signifikanten Unterschiede ( $t(24)=-.698, p=.492, d=.14$ ). Der zum zweiten Messzeitpunkt gestiegene Mittelwert sinkt zum vierten Messzeitpunkt zwar wieder auf das gleiche Niveau wie zum ersten Messzeitpunkt ab, doch ohne einen aussagekräftigen Effekt. Die Hypothese H2.3.d muss daher verworfen werden.

#### Internal stabile Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen:

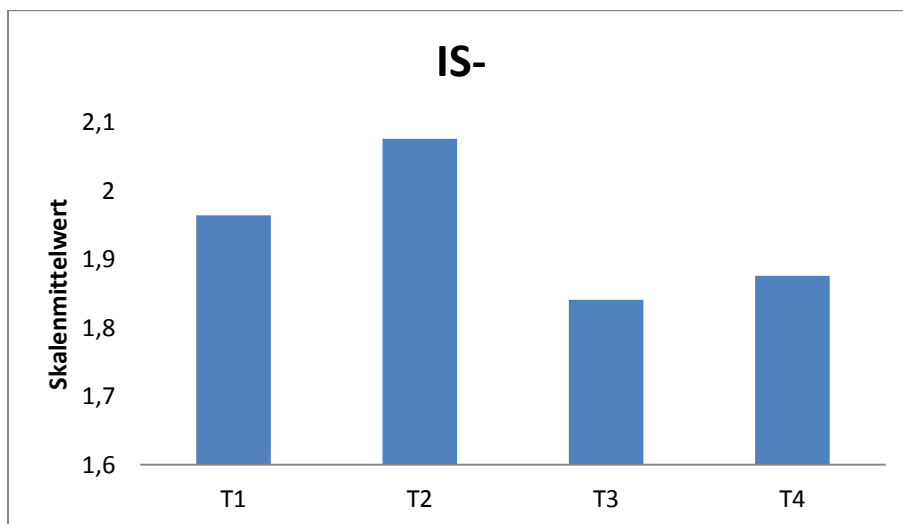
IS-

$t(df)$	$d$	$M (SD)$			
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	
		N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-					
(T3-T2)	.86	.1364	-.2545		
$t(21)=2.649$		(.395)	(.504)		
$p=.015$					
N =	22	22	22		

(T4-T2)-				1.9640	2.0760	1.8409	1.8760
(T2-T1)	.61	.1120	-.2000	(.651)	(.630)	(.546)	(.685)
$t(24)=1.914$		(.383)	(.607)				
$p=.068$							
N =	25	25	25				

*Tabelle 7-8: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die internal stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen.*

**H2.2.e:** (IS-): Die internal stabilen Ursachenzuschreibungen in Misserfolgssituationen sollten nach der Trainingsteilnahme geringer sein als vor der Trainingsteilnahme, lautete die Annahme der Hypothese H2.2.e. Der Vergleich der Differenzen der Mittelwerte der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) ergibt signifikante Unterschiede ( $t(21)=2.649$ ,  $p=.015$ ,  $d=.86$ ). Wie aus Tabelle 7-8 und Abbildung 7-14 zu sehen ist, steigen die Mittelwerte während der unbehandelten Kontrollphase zunächst an und sinken zum dritten Messzeitpunkt deutlich unter das Ausgangsniveau ab. Diese Veränderung in der erwarteten Richtung erfolgt mit einem großen Effekt. Nach der Trainingsteilnahme attribuieren die Teilnehmenden Misserfolge signifikant weniger auf internal stabile Ursachen als vor der Trainingsteilnahme. Die Hypothese H2.2.e ist damit zu bestätigen.



*Abbildung 7-14: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „IS-“*

**H2.3.e:** (IS-): Für die Follow-up-Phase (T4-T2) wurde ebenfalls erwartet, dass die internal stabilen Attributionsgewohnheiten weniger werden als in der unbehandelten Kontrollphase



(T2-T1) vor Trainingsbeginn. Der Vergleich der Differenzen der Mittelwerte ergibt einen knapp nicht signifikanten Unterschied zwischen den beiden Phasen ( $t(24)=1.914$ ,  $p=.068$ ,  $d=.61$ ). Im Gegensatz zu den ersten beiden Messzeitpunkten fällt der Mittelwert zum vierten Messzeitpunkt ebenfalls deutlich geringer aus (s. Tabelle 7-8 und Abbildung 7-14) und spricht für eine Veränderung in die erwünschte Richtung, die zwar einen mittleren Effekt zustande kommen lässt, jedoch nicht statistisch signifikant wird. Die Hypothese H2.3.e kann daher nicht angenommen werden.

#### Internal variable Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen:

##### IV-

$t(df)$	$d$	$M (SD)$			
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	
		N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-					
(T3-T2)	<b>.53</b>	.1488	-.0702		
$t(21)=1.838$		(.396)	(.432)		
$p=.080$					
N =	22	22	22		
(T4-T2)-		3.1309	3.3055	3.1446	3.0945
(T2-T1)	<b>.89</b>	(.585)	(.516)	(.698)	(.727)
$t(24)=3.111$			(.429)		(.437)
$p=.005$					
N =	25	25	25		

*Tabelle 7-9: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die internal variablen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen.*

**H2.2.f: (IV-):** Es wurde vermutet, dass Misserfolge nach der Teilnahme am Training weniger auf internal variable Faktoren zurückgeführt werden als vor dem Training. Wie der Vergleich der Differenzen der Mittelwerte beider Phasen (T2-T1) und (T3-T2) zeigt, gibt es keine

signifikanten Unterschiede ( $t(21)=1.838$ ,  $p=.080$ ,  $d=.53$ ). Wie aus Tabelle 7-9 und Abbildung 7-15 zu entnehmen ist, verändern sich die Mittelwerte ab dem zweiten Messzeitpunkt. Dies geschieht bis zum dritten Messzeitpunkt mit einem mittleren Effekt. Diese Veränderung ist im Zusammenhang mit internal variablen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen mit einer Verschlechterung gleichzusetzen, da dadurch weniger häufig selbstwertdienliche Ursachenzuschreibungen vorgenommen werden. Die Hypothese H2.2.f muss verworfen werden.

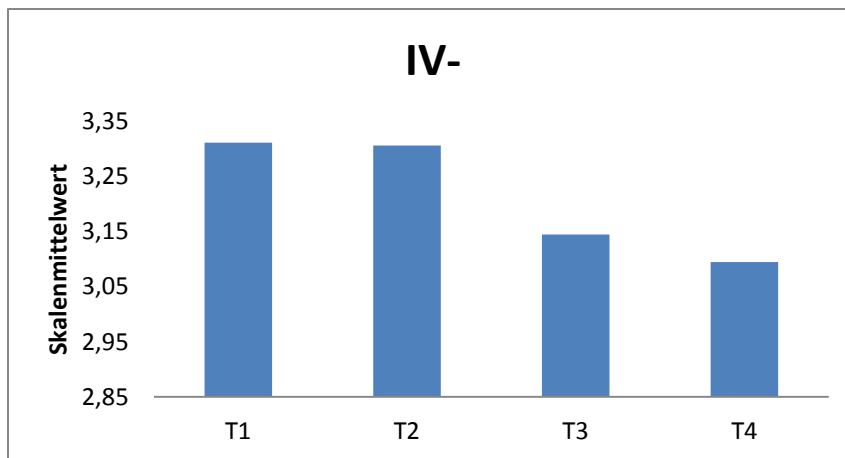


Abbildung 7-15: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „IV-“

**H2.3.f: (IV-):** Für die Follow-up-Phase wurde ebenfalls ein Anstieg der internal variablen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen angenommen. Beim Vergleich der Differenzen der Mittelwerte für die unbehandelte Kontrollphase (T2-T1) mit der Follow-up-Phase (T4-T2) zeigt sich ein signifikanter Unterschied ( $t(24)=3.111$ ,  $p=.005$ ,  $d=.89$ ). Entgegen der Vermutung ist dieser Unterschied auf das Absinken des Mittelwertes zum vierten Messzeitpunkt zurückzuführen. Diese Veränderung in die nicht erwünschte Richtung geschieht mit einem großen Effekt. Die Ausgangswerte im Bereich der internal variablen Ursachenzuschreibungen der Trainingsteilnehmenden waren demnach selbstwertdienlicher als nach dem Training. Die Hypothese H2.3.f kann nicht angenommen werden.

#### External stabile Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen:

ES-

*M (SD)*

<i>t(df)</i>	<i>d</i>				T1	T2	T3	T4
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-								
(T3-T2)	<b>1.04</b>	.1955	-.2727					
<i>t</i> (21)=3.402		(.542)	(.388)					
<i>p</i> =.003								
N =	22	22	22					
(T4-T2)-					2.7240	2.8840	2.6591	2.6240
(T2-T1)	<b>.74</b>	.1600		-.2600	(.615)	(.704)	(.828)	(.849)
<i>t</i> (24)=2.120		(.525)		(.612)				
<i>p</i> =.045								
N =	25	25		25				

*Tabelle 7-10: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die external stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen.*

**H2.2.g: (ES-):** Durch die Trainingsteilnahme sollte eine Abnahme der external stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen erreicht werden. Die Differenzen der Mittelwerte der unbehandelten Kontrollphase vor Trainingsbeginn (T2-T1) unterscheiden sich signifikant von den Differenzen der Mittelwerte der Trainingsphase (T3-T2) ( $t(21)=3.402$ ,  $p=.003$ ,  $d=1.04$ ). Aus Tabelle 7-10 und Abbildung 7-16 ist ersichtlich, dass sich die Mittelwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt erhöhen und zum dritten Messzeitpunkt deutlich absinken. Diese Veränderungen in die vermutete günstige Richtung erfolgen mit einem großen Effekt. Das Training hat demnach einen günstigen Einfluss auf die external stabilen Ursachenzuschreibungen in Misserfolgssituationen, da diese nach der Trainingsteilnahme seltener vorgenommen werden als vorher. Die Hypothese H2.2.g wird damit bestätigt.

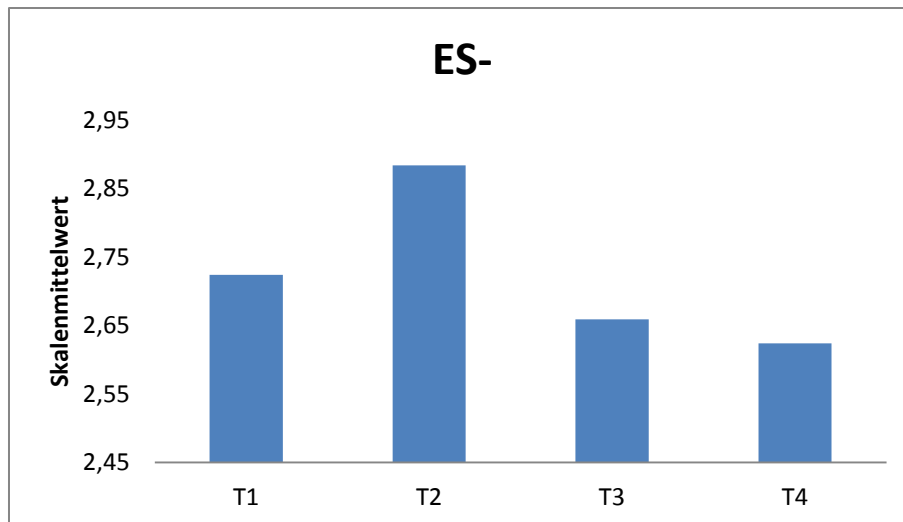


Abbildung 7-16: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „ES-“

**H2.3.g: (ES-):** Im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) geringere Attributionsgewohnheiten auf external stabile Ursachen in Misserfolgssituationen wurden auch für die Follow-up-Phase (T4-T2) angenommen. Vergleicht man die Differenzen der Mittelwerte beider Phasen, ergibt sich hierfür ein signifikanter Unterschied ( $t(24)=2.120$ ,  $p=.045$ ,  $d=.74$ ). Die Tabelle 7-10 und Abbildung 7-16 veranschaulichen, dass sich der Mittelwert zum vierten Messzeitpunkt weiter reduziert und somit den positiven Trend vom dritten Messzeitpunkt aufrechterhält bzw. fortsetzt. Die Veränderung entspricht einem mittleren Effekt. Die Hypothese H.2.3.g wird damit ebenfalls bestätigt. Das Training hat ebenfalls einen längerfristig günstigen Einfluss auf die external stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen.

### 7.3 Effekte auf das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

Mittels der Auswertungssoftware AVEM wurden für jede Person zu allen Messzeitpunkten Musterzuordnungen ermittelt. Dazu wurde der Grad der Passung der individuellen Ausprägungen auf den elf Skalen mit den (von Schaarschmidt & Fischer) clusteranalytisch gewonnenen Referenzprofilen bestimmt<sup>26</sup>. Für einen Großteil der Fälle ergaben sich dabei keine reinen Musterzuordnungen (s.u.), sondern Musterkombinationen. Dies ist keine Besonderheit der vorliegenden Untersuchung, die eine Einschränkung bedeuten würde, sondern entspricht den Erfahrungen mit diesem Instrument, wie Schaarschmidt & Kieschke (2007) betonen. Es werden daher in vielen Fällen tendenzielle Zuweisungen vorgenommen (beispielsweise: stärkste Tendenz zu Muster G und zweitstärkste Tendenz zu Muster A). Die Musterzuordnungen der einzelnen Personen zu den verschiedenen Messzeitpunkten finden sich ausführlich in Anhang C.

Vergleiche auf der Ebene der Einzelmerkmale des AVEM sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da für die vorliegende Untersuchung insbesondere mögliche Veränderungen in den jeweiligen Profilzuordnungen der Trainingsteilnehmenden von Interesse ist. Die Berechnungen auf Einzelmerkmalebene zum Vergleich von Kontrollgruppe und Trainingsgruppe sind dem Anhang C zu entnehmen. Bei Überprüfung mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung ergeben sich dabei auf keiner der elf Skalen signifikante Unterschiede für den Interaktionsfaktor Gruppe x Zeit.

#### **Musterverteilungen zu den jeweiligen Messzeitpunkten:**

Bei den folgenden Übersichten (Tabelle 7-11 und Abbildung 7-17) wurden sowohl die eindeutigen Musterzuordnungen (entspricht einer Übereinstimmung mit dem jeweiligen Muster von mindestens 95%) sowie die tendenziellen Musterzuordnungen zusammengefasst. Ausschlaggebend für die Zuordnung der Musterkombinationen zu einem der vier Muster war, mit welchem Muster die jeweils größte Übereinstimmung bestand (z.B. 80% Muster G, 18% Muster A).

---

<sup>26</sup>Bei der Auswertung der 11 Skalen des AVEM-Fragebogens mittels der Software wird ein automatischer Normenvergleich für die Skalenwerte durchgeführt und überdies die Wahrscheinlichkeit für die jeweilige Musterzugehörigkeit berechnet. „Die Berechnung der Profilübereinstimmung erfolgt auf der Grundlage der über die Diskriminanzanalyse gewonnenen Diskriminanzfunktionen“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S.21).

**H3.1:** Der Anteil der Profilverläufe, die den Risikomustern des AVEM zugeordnet werden (Typ A und Typ B), ist in der Trainingsgruppe nach der Teilnahme am Training geringer als in der unbehandelten Vergleichsgruppe( Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe).

Erwartet wurde ein höherer Anteil der gesundheitsförderlichen Musterzuordnungen zum dritten Messzeitpunkt in der Trainingsgruppe im Vergleich zur unbehandelten Vergleichsgruppe.

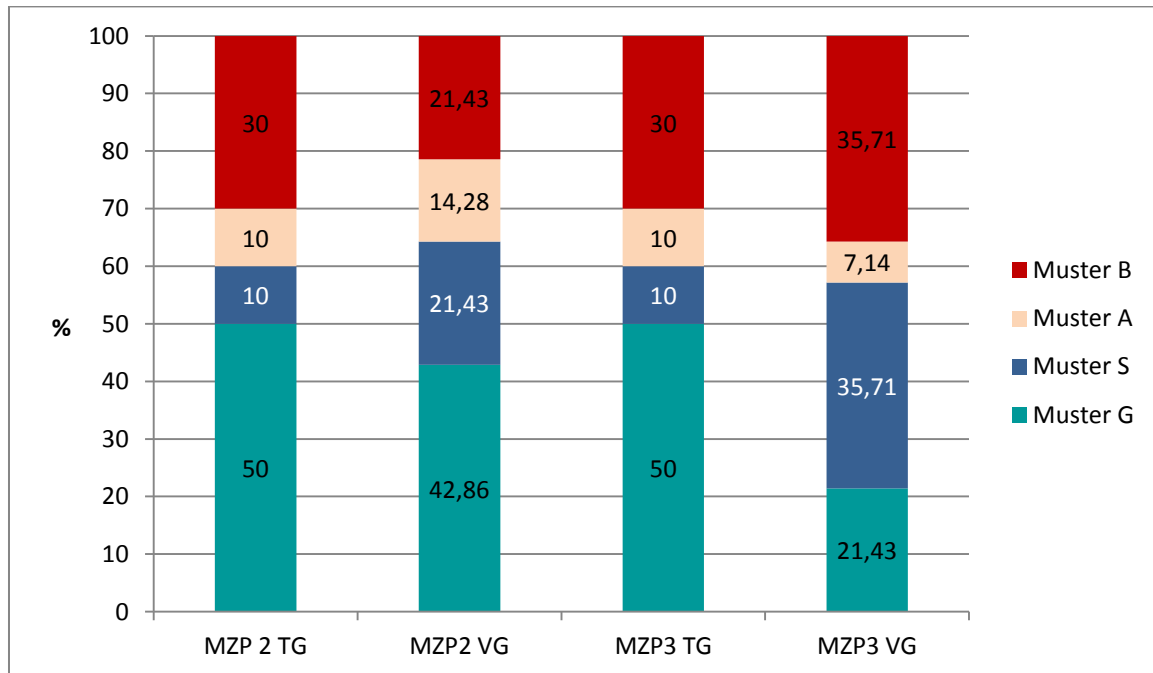


Abbildung 7-17: Anteile der AVEM-Muster in der Trainings- und Vergleichsgruppe zum zweiten und dritten Messzeitpunkt (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe)

	Muster G		Muster S		Muster A		Muster B	
	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%
<b>MZP 2</b>								
<b>TG (N=10)</b>	5	50	1	10	1	10	3	30
<b>VG (N=14)</b>								
	6	42,86	3	21,43	2	14,28	3	21,42
<b>MZP 3</b>								
<b>TG (N=10)</b>	5	50	1	10	1	10	3	30

**VG (N=14)**

3	21,43	5	35,71	1	7,14	5	35,71
---	-------	---	-------	---	------	---	-------

*Tabelle 7-11: Anteile der AVEM-Muster in der Trainings-(TG) und Vergleichsgruppe(VG) zum zweiten und dritten Messzeitpunkt*

Abbildung 7-17 und Tabelle 7-11 sind zu entnehmen, dass beide Gruppen vor dem Training (MZP2) einen Anteil von ungefähr 60% gesundheitsförderliche Muster aufweisen, die Trainingsgruppe hat dabei einen etwas höheren G-Muster-Anteil. Die Unterschiede in den Häufigkeiten sind jedoch statistisch nicht signifikant ( $\chi^2(3, N=24)=.779$ , exaktes  $p=.876^{27}$ ). Zum dritten Messzeitpunkt, der direkt nach dem Training stattfand, ergeben sich für die Trainingsgruppe überhaupt keine Veränderungen in den Musterzuordnungen. Im Gegenzug weist die Vergleichsgruppe nun einen deutlich geringeren Anteil des G-Musters auf und einen stark gestiegenen Anteil des B-Musters, so dass die gesundheitsförderlichen Muster insgesamt nun etwas weniger als 60% ausmachen. Es liegt auch zu diesem Messzeitpunkt kein signifikanter Unterschied bezüglich der verschiedenen Musteranteile zwischen den Gruppen vor ( $\chi^2(3, N=24)=3.086$ , exaktes  $p=.493^{28}$ ), dennoch ist die Veränderung in der Vergleichsgruppe auffällig in die ungünstige Richtung, während die Trainingsgruppe unverändert bleibt. Die Hypothese H3.1 kann trotzdem nicht statistisch signifikant bestätigt werden.

**H3.2:** Der Anteil der Profilverläufe, die den Risikomustern des AVEM zugeordnet werden (Typ A und Typ B), ist nach der Teilnahme am Training (T3) geringer als vor der Teilnahme am Training (zu T1 und T2). Der Anteil von Profilverläufen, die den gesundheitsförderlichen Mustern des Gesundheitstyps oder des Schontyps entsprechen, ist nach der Trainingsteilnahme größer (Eingruppenplan mit Eigenvergleich).

Bevor auf die Hypothese H3.2 genauer eingegangen wird, sollen zunächst die Musterverteilungen zu den einzelnen Messzeitpunkten im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich näher vorgestellt werden.

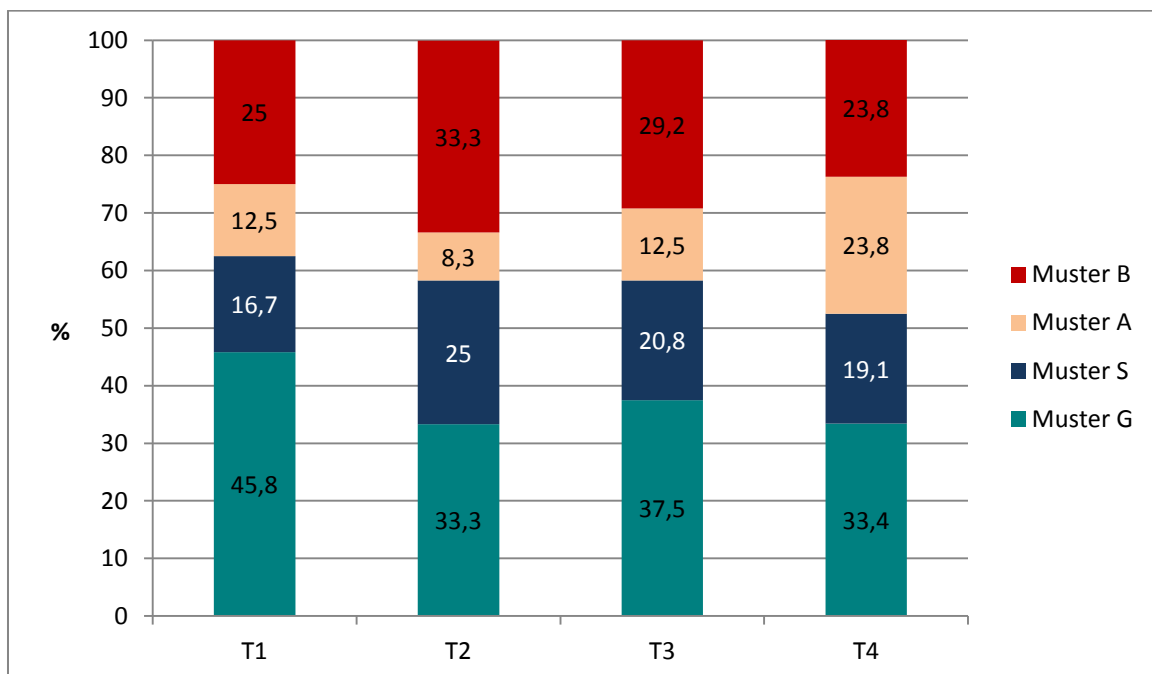
<sup>27</sup> Sieben Zellen haben die erwartete Anzahl von weniger als 5, weswegen ein exakter Signifikanztest für Pearsons Chi-Quadratstest berechnet wurde

<sup>28</sup> Acht Zellen haben die erwartete Anzahl von weniger als 5, weswegen ein exakter Signifikanztest für Pearsons Chi-Quadratstest berechnet wurde

Die grobe Musterzuordnung fasst sowohl die eindeutigen (=mindestens 95% Übereinstimmung mit den Referenzprofilen) Zuordnungen als auch die Musterkombinationen mit größter Tendenz zu einem Muster zusammen, so dass unter dem jeweiligen Muster alle Fälle zu finden sind, die überwiegend diesem Muster zugeordnet werden können (vgl. Tabelle 7-12 und Abbildung 7-18).

	Muster G		Muster S		Muster A		Muster B	
	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%
<b>T1</b> (N=24)	11	45,8	4	16,7	3	12,5	6	25
<b>T2</b> (N=24)	8	33,3	6	25	2	8,3	8	33,3
<b>T3</b> (N=24)	9	37,5	5	20,8	3	12,5	7	29,2
<b>T4</b> (N=21)	7	33,3	4	19	5	23,8	5	23,8

*Tabelle 7-12: AVEM-Musterverteilung zu den einzelnen Messzeitpunkten (grobe Zuordnung) im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich*



*Abbildung 7-18: AVEM-Musterverteilung zu den einzelnen Messzeitpunkten (grobe Zuordnung) im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich*



Im Vergleich zu einer Untersuchung mit Referendarinnen und Referendaren von Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf und Schaarschmidt (2007) (N=98), die vor und nach einer entsprechenden Trainingsmaßnahme anhand des AVEM untersucht wurden, stellt sich die Ausgangslage für die vorliegende Untersuchungsgruppe folgendermaßen dar:

- Der Anteil des G-Musters zu T1 und T2 (vor der Trainingsteilnahme) ist bei den hier untersuchten Anwärtinnen und Anwärtern deutlich größer (45,8% und 33,3% ) als bei Abujatum et al. (2007) (26,5%)
- Der Anteil des S-Musters zu T1 und T2 ist in der vorliegenden Untersuchung (16,7% und 25%) geringer als bei Abujatum et al. (2007) (33,7%)
- Der Anteil des A-Musters zu T1 und T2 ist geringer in der vorliegenden Untersuchung (12,5% und 8,3%) als bei Abujatum et al. (2007) (19,4%)
- Im Vergleich zu Abujatum et al. (2007) (20,4%) ist der Anteil des B-Musters bei den hier untersuchten Referendarinnen und Referendaren deutlich höher zu T1 und T2 (25% und 33,3%).

Abujatum et al. (2007) erhoben 12 Wochen nach der Trainingsteilnahme erneut die Daten der Referendarinnen und Referendare. Die Musterverteilung zu diesem Zeitpunkt stellt sich im Vergleich mit der Verteilung der vorliegenden Untersuchung folgendermaßen dar:

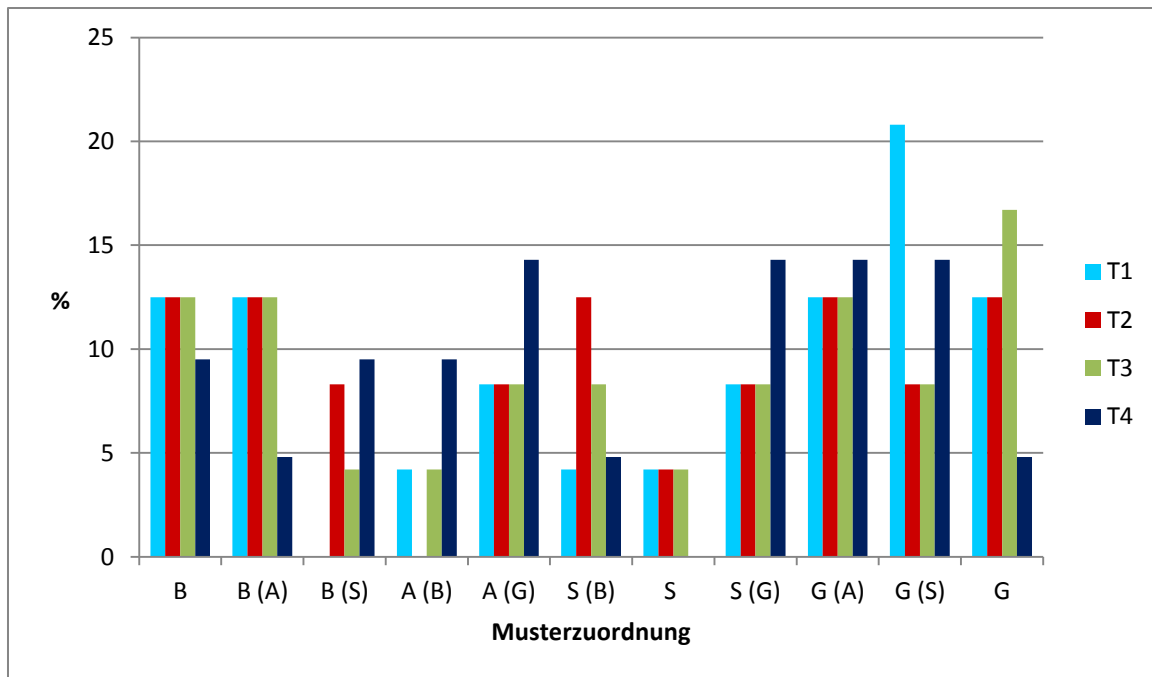
- Der Anteil des G-Musters ist bei beiden Untersuchungen in etwa gleich hoch; 37,8% der von Abujatum et al. Befragten gehörten diesem Muster an, in der vorliegenden Untersuchung waren es 37,5% zu T3 und 33,3% zu T4.
- Der Anteil des Muster S ist in der vorliegenden Untersuchung deutlich geringer (20,8% und 19%) als bei Abujatum et al (2007) (35,7%).
- Das Muster A ist in etwa ähnlich oft bei beiden Untersuchungen im Anschluss an das Training vorhanden (17,3% bei Abujatum et al. 12,5% und 23,8% in der vorliegenden Untersuchung).
- Deutlich ungünstiger ist der Anteil des B-Musters in der vorliegenden Untersuchung (29,2% und 23,8%) als im Vergleich zu Abujatum et al. (2007) (9,2%).

Nicht alle Musterzuordnungen in der vorliegenden Untersuchung fielen eindeutig aus (Musterübereinstimmung von mindestens 95%). Die folgende Tabelle 7-13 und Abbildung 7-

19 geben einen differenzierteren Überblick über die Anteile der eindeutigen Muster und der Musterkombinationen.

	<b>T1</b>		<b>T2</b>		<b>T3</b>		<b>T4</b>	
	(N=24)		(N=24)		(N=24)		(N=21)	
<b>Muster / Musterkombination</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>%</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>%</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>%</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>%</b>
eindeutig G	3	12,5	3	12,5	4	16,7	1	4,2
G mit Anteil S = G(S)	5	20,8	2	8,3	2	8,3	3	12,5
G mit Anteil A = G(A)	3	12,5	3	12,5	3	12,5	3	12,5
S mit Anteil G = S(G)	2	8,3	2	8,3	2	8,3	3	12,5
eindeutig S	1	4,2	1	4,2	1	4,2	0	0
S mit Anteil B = S(B)	1	4,2	3	12,5	2	8,3	1	4,2
A mit Anteil G = A(G)	2	8,3	2	8,3	2	8,3	3	12,5
A mit Anteil B = A(B)	1	4,2	0	0	1	4,2	2	8,3
B mit Anteil S = B(S)	0	0	2	8,3	1	4,2	2	8,3
B mit Anteil A = B(A)	3	12,5	3	12,5	3	12,5	1	4,2
eindeutig B	3	12,5	3	12,5	3	12,5	2	8,3

**Tabelle 7-13: Differenzierte AVEM-Musterzuordnung zu den einzelnen Messzeitpunkten im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich (Der erste Buchstabe gibt die stärkste Tendenz zu einem Muster an, der Buchstabe in Klammern die zweitstärkste)**



**Abbildung 7-19: Differenzierte AVEM-Musterzuordnung zu den einzelnen Messzeitpunkten im Rahmen des Eingruppenplans mit Eigenvergleich (der erste Buchstabe gibt die stärkste Tendenz zu einem Muster an, der Buchstabe in Klammern die zweitstärkste).**

Es wurde vermutet, dass das Training einen günstigen Einfluss auf das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster hat, so dass sich der Anteil der als Risikomuster bezeichneten Profilverläufe reduziert. Im Gegenzug wurde erwartet, dass sich der Anteil der gesundheitsförderlichen Muster erhöht. Wie den Tabellen 7-12 & 7-13 und den Abbildungen 7-18 & 7-19 zu entnehmen ist, liegt zum ersten Messzeitpunkt ein relativ hoher Anteil des Musters G vor. Dieser sinkt in der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training deutlich ab (von 45,8% auf 33,3%). Im gleichen Zeitraum steigt der Anteil des Musters S (von 16,7% auf 25%). Der Gesamtanteil der gesundheitsförderlichen Muster verändert sich damit von 62,5% auf 58,3% mit einer deutlichen Verschiebung vom Gesundheitsmuster (G) zum Schontypmuster (S). Eine ebenfalls ungünstige Veränderung ist durch die Zunahme des B-Muster-Anteils vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (von 25% auf 33,3%) zu verzeichnen.

Nach der Trainingsteilnahme zu T3 ist kein weiterer Abwärtstrend zu erkennen, sondern eine leichte Veränderung in die günstige Richtung: Der G-Muster-Anteil steigt wieder auf 37,5% und der B-Muster-Anteil sinkt auf 29,2%. Insgesamt bleibt jedoch der Anteil der gesundheitsförderlichen Muster (G und S) und der Risikomuster (A und B) im Vergleich zu T2 unverändert (zu beiden Messzeitpunkten bei 58,3% zu 41,7%). Die Teilnahme am Training

scheint sich tendenziell positiv auszuwirken und die Musterzugehörigkeit leicht zu verbessern. Diese Veränderungen lassen sich jedoch nicht statistisch signifikant absichern ( $\chi^2(6, N=72)=1.436$ , exaktes  $p=.970$ )<sup>29</sup>(siehe Anhang C). Die Hypothese H3.2 kann daher nicht bestätigt werden.

---

<sup>29</sup> Drei Zellen haben die erwartete Anzahl von weniger als 5, weswegen ein exakter Signifikanztest für Pearsons Chi-Quadrat test berechnet wurde. N=72 ergibt sich aus 24 Fällen an drei Messzeitpunkten.

**H3.3:** Der Anteil der Profilverläufe, die den Risikomustern des AVEM zugeordnet werden (Typ A und Typ B), ist zum Follow-up-Zeitpunkt (T4) geringer als vor der Teilnahme am Training (zu T1 und T2). Der Anteil von Profilverläufen, die den gesundheitsförderlichen Mustern des Gesundheitstyps oder des Schontyps entsprechen, ist zum Follow-up-Messzeitpunkt größer als vor der Trainingsteilnahme (Eingruppenplan mit Eigenvergleich).

Es wurde angenommen, dass sich das Training längerfristig günstig auf das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster auswirkt und sich dadurch der Anteil der Profilverläufe, die als Risikomuster (Muster A und B) bezeichnet werden, reduziert. Gegenläufig dazu wurde längerfristig eine Steigerung des Anteils der als gesundheitsförderlich eingestuften Profilverläufe (Muster G und S) erwartet.

Die Anteile der einzelnen Muster zum ersten und zweiten Messzeitpunkt wurden bereits oben dargestellt. Wie aus den Tabellen 7-12 & 7-13 sowie den Abbildungen 7-18 & 7-19 zu erkennen ist, sinkt der G-Muster-Anteil vom dritten zum vierten Messzeitpunkt wieder leicht (von 37,5% auf 33,3%), jedoch bleibt er auf dem gleichen Niveau wie direkt vor dem Trainingsbeginn. Der Anteil des Musters S ist zum Follow-up-Messzeitpunkt nahezu unverändert (19%) im Vergleich zum dritten Messzeitpunkt (20,8%) und liegt damit weiterhin unter dem Niveau vom zweiten Erhebungszeitpunkt (25%). Insgesamt ergibt sich damit ein Anteil der gesundheitsförderlichen Muster von 52,3% zum Follow-up-Zeitpunkt. Für die Risikomuster lässt sich demnach mit 47,7% ein etwas höherer Anteil als vorher feststellen. Positiv ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass sich der Anteil der B-Muster-Angehörigen reduziert hat von 29,2% auf 23,8%, während der A-Muster-Anteil sich im Gegenzug von 12,5% auf 23,8% erhöht hat. Der Anteil des ungünstigsten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters liegt damit zum Follow-up-Zeitpunkt knapp unterhalb des Niveaus vom Ausgangswert zu T1. Auch wenn sich der Anteil der Risikomuster insgesamt nicht verringern ließ, fand eine Verschiebung vom ungünstigsten zum zweit-ungünstigsten Muster statt (von B nach A) und gleichzeitig eine Stabilisierung des Gesundheitsmusters. Diese Veränderungen lassen sich inferenzstatistisch nicht signifikant absichern ( $\chi^2(6, N=69)=3.489$ , exaktes  $p=.764^{30}$ ). Die Hypothese H3.3 kann daher nicht bestätigt werden.

---

<sup>30</sup> Sechs Zellen haben die erwartete Anzahl von weniger als 5, weswegen ein exakter Signifikanztest für Pearsons Chi-Quadrat test berechnet wurde. N=69 ergibt sich aus 21 Fällen an drei Messzeitpunkten

## 7.4 Effekte auf die Klassenführungscompetenz

**H4.1:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter der Trainingsgruppe weisen nach der Teilnahme am Training im Vergleich zu Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern der unbehandelten Vergleichsgruppe günstigere Werte in den drei Dimensionen der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz auf (Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe):

- Unterricht gestalten
- Beziehungen fördern
- Verhalten kontrollieren

Es sollte überprüft werden, ob das GSK-L einen Einfluss auf die drei Dimensionen (Unterricht gestalten, Beziehungen fördern und Verhalten kontrollieren) der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz hat. Anhand einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde überprüft, ob die Trainingsgruppe über die drei Messzeitpunkte günstigere Veränderungen hinsichtlich der drei Dimensionen der Klassenführungscompetenz aufweist als die Vergleichsgruppe.

F (df, df)	Gruppe	M (SD)			Eta <sup>2</sup>	Effektstärken		
		MZP 1	MZP2	MZP3		d (MZP1-MZP2)	d (MZP2-MZP3)	d (MZP1-MZP3)
Unterricht gestalten								
F(2,25)=.564  p =.576	VG (N=19)	3.8797 (.423)	3.8947 (.400)	3.9323 (.445)	<b>.043</b>	-.04	-.09	-.12
	TG (N=9)	4.1587 (.527)	4.2063 (.398)	4.3016 (.486)				
Beziehungen fördern								
F(2,25)=2.026	VG (N=19)	4.1053 (.466)	3.9850 (.409)	4.1053 (.332)	<b>.139</b>	<b>.27</b>	<b>-.32</b>	.00
	TG	4.0952	4.2222	4.3333				

$p = .153$	(N=9)	(.515)	(.479)	(.479)		<b>-.26</b>	<b>-.23</b>	<b>-.48</b>
Verhalten kontrollieren								
	VG	3.8571	3.8872	3.8722				
$F(2,25) = .977$	(N=19)	(.329)	(.379)	(.326)	<b>.072</b>	-.08	.04	-.05
$p = .390$	TG	4.1429	4.0159	4.1587				
	(N=9)	(.618)	(.497)	(.636)		<b>.23</b>	<b>-.25</b>	-.03

*Tabelle 7-14: Vergleich der Trainings (TG)- und Vergleichsgruppe (VG) zu MZP1, MZP2 und MZP3 in Bezug auf die drei Dimensionen der Klassenführungscompetenz. Interaktion (Zeit x Gruppe).*

**H4.1.a:** Vermutet wurde, dass die Trainingsgruppe günstigere Veränderungen in Bezug auf die Selbsteinschätzung der Dimension Unterricht gestalten im Vergleich zur Vergleichsgruppe aufweist. Es lässt sich kein signifikanter Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe zeigen ( $F(2,25) = .564$ ,  $p = .576$ ,  $\eta^2 = .043$ ).

Wie Tabelle 7-14 und Abbildung 7-20 zu entnehmen ist, hat sich in der Trainingsgruppe die Einschätzung der Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung von Messzeitpunkt 2 zu Messzeitpunkt 3 gesteigert. Für diese Veränderung lässt sich ein kleiner Effekt zeigen. Trotz der relativ hohen Anfangswerte der Trainingsgruppe scheint das Training einen positiven Effekt auf diese Dimension der Klassenführung zu haben, so dass sich die Mittelwerte noch weiter steigern lassen. Die Ausprägungen in der Vergleichsgruppe verändern sich in Bezug auf die Dimension der Unterrichtsgestaltung im gleichen Zeitraum kaum. Die Trainingsgruppe weist nach dem Training eine höhere selbsteingeschätzte Kompetenz in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung auf als vor dem Training und als die Vergleichsgruppe, was für die Wirksamkeit des Trainings spricht. Dennoch kann die Hypothese H4.1.a nicht angenommen werden, da dieser Unterschied nicht statistisch signifikant abgesichert werden kann.



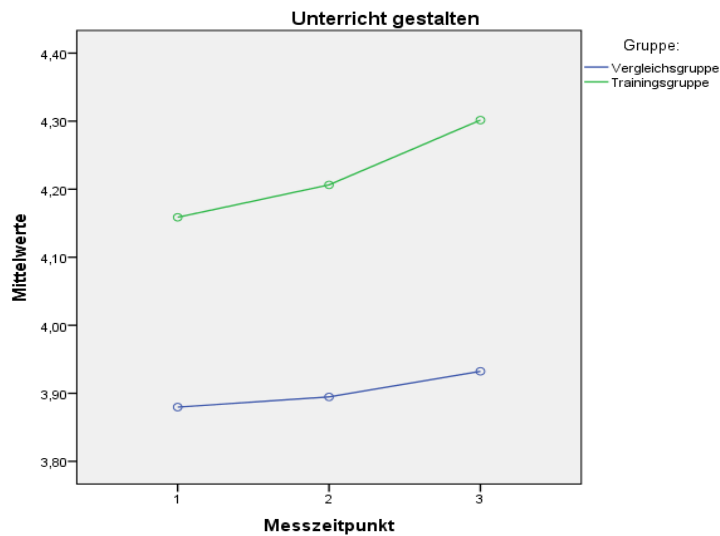
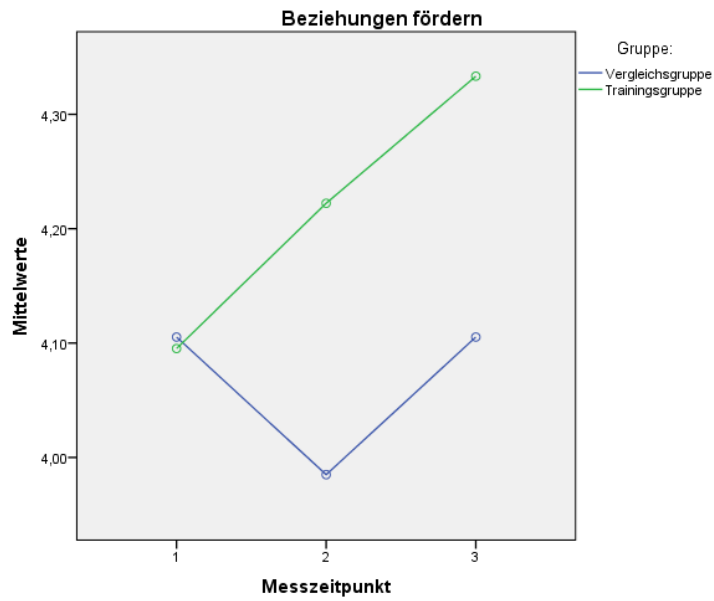


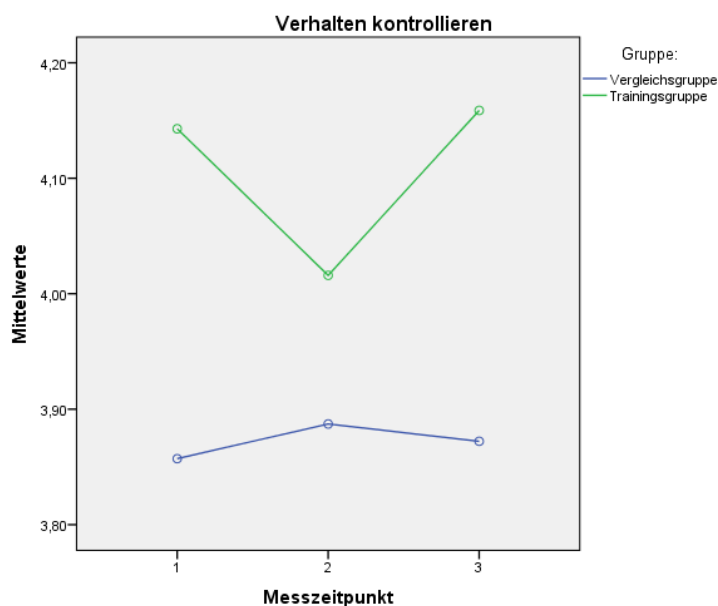
Abbildung 7-20: Veränderung der Dimension Unterricht gestalten im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1, 2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H4.1.b:** Es wurde angenommen, dass die Trainingsgruppe günstigere Veränderungen über die Zeit in Bezug auf die selbstwahrgenommene Kompetenz der Beziehungsförderung aufweist als die Vergleichsgruppe. Auf der Skala Beziehungen fördern lässt sich kein signifikanter Haupteffekt für den Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe zeigen ( $F(2,25)=2.026$ ,  $p=.153$ ,  $\eta^2=.139$ ). Es zeigt sich insgesamt ein mittlerer Effekt. Bei differenzierter Betrachtung der Mittelwertveränderungen in den beiden Gruppen lassen sich für die Vergleichsgruppe kleine Effekte von MZP 1 zu MZP 2 zeigen, wobei die Entwicklung dort in eine ungünstige Richtung verläuft. Von MZP2 zu MZP3 zeigt sich erneut ein kleiner Effekt in der Vergleichsgruppe, der auf einen Anstieg des Mittelwertes zurückzuführen ist, zum dritten Messzeitpunkt weist die Vergleichsgruppe dieselben Mittelwerte auf, wie zum MZP1 (vgl. Tabelle 7-14 und Abbildung 7-21). Die Mittelwerte der Trainingsgruppe steigen kontinuierlich an, so dass sich sowohl von MZP 1 zu MZP2 als auch weiter zu MZP3 kleine Effekte zeigen. Es gab demzufolge schon vor der Trainingsteilnahme einen Aufwärtstrend, der sich während der Trainingszeit fortsetzte, jedoch nicht ausschließlich auf das Training zurückgeführt werden kann. Demnach kann auch die Hypothese H4.1.b nicht bestätigt werden.



**Abbildung 7-21:** Veränderung der Dimension Beziehungen fördern im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H4.1.c:** Vermutet wurde, dass sich die Trainingsgruppe im Vergleich zur unbehandelten Vergleichsgruppe in Bezug auf die selbsteingeschätzte Kompetenz der Verhaltenskontrolle günstiger verändert. Für den Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe konnte kein signifikanter Haupteffekt nachgewiesen werden ( $F(2,25)=.977, p=.390, \eta^2=.072$ ). Insgesamt zeigte sich ein mittlerer Effekt, der sich in der Trainingsgruppe zwischen MZP1 und 2 sowie zwischen MZP2 und 3 lokalisieren lässt. Wie Tabelle 7-14 und Abbildung 7-22 entnommen werden kann, verschlechtern sich die Mittelwerte der Trainingsgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt mit einem kleinen Effekt. Während des anschließenden Trainings steigern sie sich wieder über ihr Ausgangsniveau hin in eine günstige Richtung mit einem kleinen Effekt. Die Mittelwerte der Vergleichsgruppe bleiben über alle Messzeitpunkte nahezu unverändert. Die Veränderungen in der Trainingsgruppe nach dem Training gehen in die vermutete günstige Richtung, während sich in der gleichen Zeit bei der unbehandelten Vergleichsgruppe keine nennenswerten Veränderungen zeigen. Dies spricht für die Wirksamkeit des Trainings, welches auch durch den kleinen Effekt mit untermauert wird. Dennoch kann die Hypothese H4.1.c nicht statistisch signifikant bestätigt werden.



**Abbildung 7-22:** Veränderung der Dimension Verhalten kontrollieren im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1, 2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).

**H4.2:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter weisen beim Prä-Post-Vergleich der Trainingsphase günstigere Werte in den drei Dimensionen der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz auf als beim Vorher-Nachher-Vergleich der unbehandelten Kontrollphase vor der Trainingsteilnahme [(T3-T2) vs (T2-T1)] (Eingruppenplan mit Eigenvergleich):

- a. Unterricht gestalten
- b. Beziehungen fördern
- c. Verhalten kontrollieren

**H4.3:** Lehramtsanwärterinnen und –anwärter weisen beim Prä-Follow-up-Vergleich der Trainingsphase günstigere Werte in den drei Dimensionen der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz auf als beim Vorher-Nachher-Vergleich der unbehandelten Kontrollphase vor der Trainingsteilnahme [(T4-T2) vs (T2-T1)] (Eingruppenplan mit Eigenvergleich):

- a. Unterricht gestalten
- b. Beziehungen fördern
- c. Verhalten kontrollieren

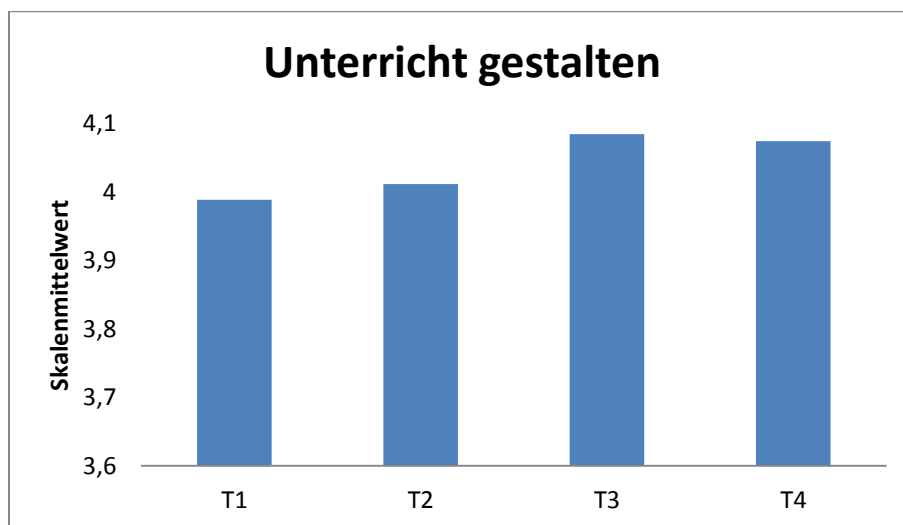
#### Unterricht gestalten

<i>t(df)</i>	<i>d</i>	<i>M (SD)</i>			
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	
(T2-T1)-					
(T3-T2)	-.16	.0260	.0714		
<i>t</i> (21)=-.589		(.190)	(.320)		
<i>p</i> =.562					

N =	22	22	22				
(T4-T2)-				3.9886	4.0114	4.0844	4.0743
(T2-T1)	-.03	.0229	.0629	(.482)	(.462)	(.582)	(.501)
$t(24)=-.569$		(.192)	(.308)				
$p=.574$							
N =	25	25	25				

*Tabelle 7-15: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die Dimension Unterricht gestalten.*

**H4.2.a:** Es wurde vermutet, dass nach der Trainingsteilnahme die selbstwahrgenommene Klassenführungscompetenz im Bereich der Unterrichtsgestaltung im Vergleich zum unbehandelten Kontrollzeitraum (T2-T1) vor dem Training steigt. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Differenzen der Mittelwerte der Trainingsphase (T3-T2) und denen der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) konnte nicht gezeigt werden ( $t(21)=-.589$ ,  $p=.562$ ,  $d=-.16$ ). Wie Tabelle 7-15 und Abbildung 7-23 zeigen, verbessern sich die Mittelwerte zum dritten und vierten Messzeitpunkt aber nur minimal, so dass nicht von einem Effekt gesprochen werden kann. Die Hypothese H4.2.a ist daher zu verwerfen.



*Abbildung 7-23: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „Unterricht gestalten“*

**H4.3.a:** Auch während der Follow-up-Phase (T4-T2) soll die selbstwahrgenommene Klassenführungskompetenz im Bereich der Unterrichtsgestaltung im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase vor der Trainingsteilnahme günstiger ausfallen. Beim Vergleich der Differenzen der Mittelwerte beider Phasen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen ( $t(24)=-.569$ ,  $p=.574$ ,  $d=-.03$ ). Das Training wirkt sich demnach auch längerfristig nicht überzufällig günstig auf die selbstwahrgenommene Unterrichtsgestaltung aus. Die Hypothese H4.3.a wird nicht bestätigt.

**Dimension: Beziehungen fördern:****Beziehungen fördern**

<i>t(df)</i>	<i>d</i>	<i>M (SD)</i>			
		(T2-T1)	(T3-T2)	(T4-T2)	
		N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-					
(T3-T2)	.13	.0714	.0195		
<i>t</i> (21)=.391		(.210)	(.524)		
<i>p</i> =.700					
N =	22	22	22		
(T4-T2)-		4.0400	4.0971	4.0844	4.2229
(T2-T1)	-.25	.0571	.1257		
<i>t</i> (24)=-.752		(.202)	(.335)		
<i>p</i> =.459					
N =	25	25	25		

*Tabelle 7-16: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die Dimension Beziehungen fördern.*

**H4.2.b:** Die Dimension der Beziehungsförderung soll sich in der Selbstwahrnehmung nach dem Training verbessern und höhere Werte aufweisen als während der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training, lautet die Annahme der Hypothese H4.2.b. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Differenzen der Mittelwerte der Trainingsphase (T3-T2) im Vergleich zur Kontrollphase (T2-T1) ( $t(21)=.391$ ,  $p=.700$ ,  $d=.13$ ). Wie Tabelle 7-16 und Abbildung 7-24 verdeutlichen, lassen sich kaum Veränderungen der Mittelwerte vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt feststellen, auch die Effektstärke liegt unterhalb der Grenze, ab der von einem kleinen Effekt gesprochen werden kann. Die Hypothese H4.2.b muss daher verworfen werden.

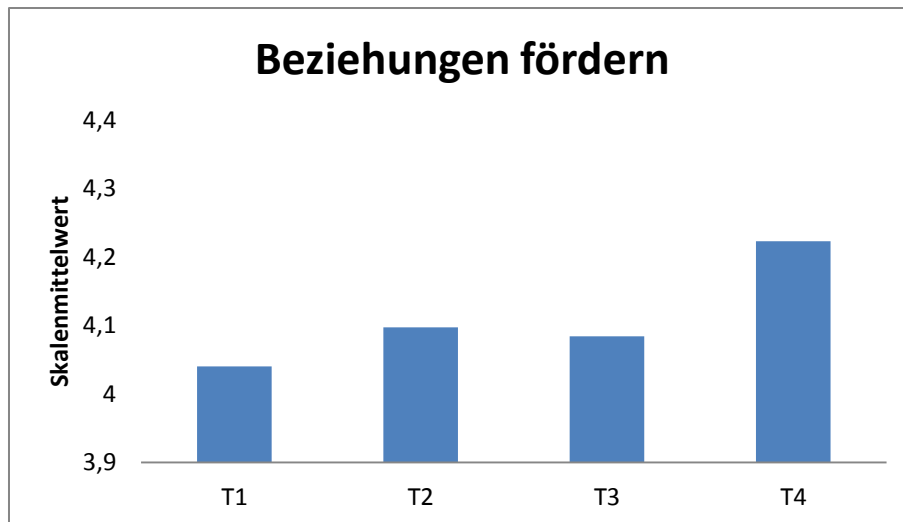


Abbildung 7-24: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „Beziehungen fördern“

**H4.3.b:** Angenommen wurde, dass sich die selbstwahrgenommene Klassenführungs-kompetenz in Bezug auf die Beziehungsförderung in der Follow-up-Phase (T4-T2) im Vergleich zu unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (T2-T1) verbessert. Beim Vergleich der Differenzen der Mittelwerte dieser beiden Phasen lässt sich kein signifikanter Unterschied konstatieren ( $t(24)=-.725, p=.459, d=-.25$ ). Bei der Betrachtung der Mittelwerte wird deutlich, dass sie sich zum vierten Messzeitpunkt sichtbar verbessert haben, was einen kleinen Effekt bewirkt (siehe Tabelle 7-16 und Abbildung 7-22). Die Trainingsteilnehmenden schätzen ihre Fähigkeit der Beziehungsförderung zum letzten Messezeitpunkt günstiger ein als vorher, jedoch wird dieser Unterschied nicht statistisch signifikant. Es zeigen sich zwar Effekte in der erwarteten Richtung, doch da sie nicht statistisch abgesichert werden können, kann die Hypothese H4.3.b letztendlich nicht bestätigt werden.

#### Dimension: Verhalten kontrollieren

##### Verhalten kontrollieren

$t(df)$	$d$	$M (SD)$			
		T1	T2	T3	T4
		N=25	N=25	N=22	N=25
(T2-T1)-					
(T3-T2)	-.18				



$t(21)=-.524$		(.333)	(.521)				
$p=.606$							
N =	22	22	22				
(T4-T2)-				4.0057	3.9486	3.9805	4.0114
(T2-T1)	-.35	-.0571	.0629	(.461)	(.354)	(.643)	(.503)
$t(24)=-1.141$		(.332)	(.357)				
$p=.265$							
N =	25	25	25				

*Tabelle 7-17: Vergleich der unbehandelten Kontrollphase (T2-T1) mit der Trainingsphase (T3-T2) und der Follow-up-Phase (T4-T2) in Bezug auf die Dimension Verhalten kontrollieren.*

**H4.2.c:** Es wurde vermutet, dass die Trainingsteilnehmenden ihre selbstwahrgenommene Klassenführungscompetenz im Bereich der Verhaltenskontrolle nach dem Training (T3-T2) besser einschätzen als während der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (T2-T1). Die Differenzen der Mittelwerte beider Phasen unterscheiden sich nicht signifikant ( $t(21)=-.524$ ,  $p=.606$ ,  $d=-.18$ ). Anhand der Tabelle 7-17 und Abbildung 7-25 wird veranschaulicht, dass sich die Mittelwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt minimal verschlechtern und dann bis zum dritten Messzeitpunkt auf dem gleichen Niveau bleiben. Eine Verbesserung der Verhaltenskontrolle durch das Training kann demnach im Rahmen des Eigenvergleichs nicht bestätigt werden, weswegen die Hypothese H4.2.c abgelehnt werden muss.

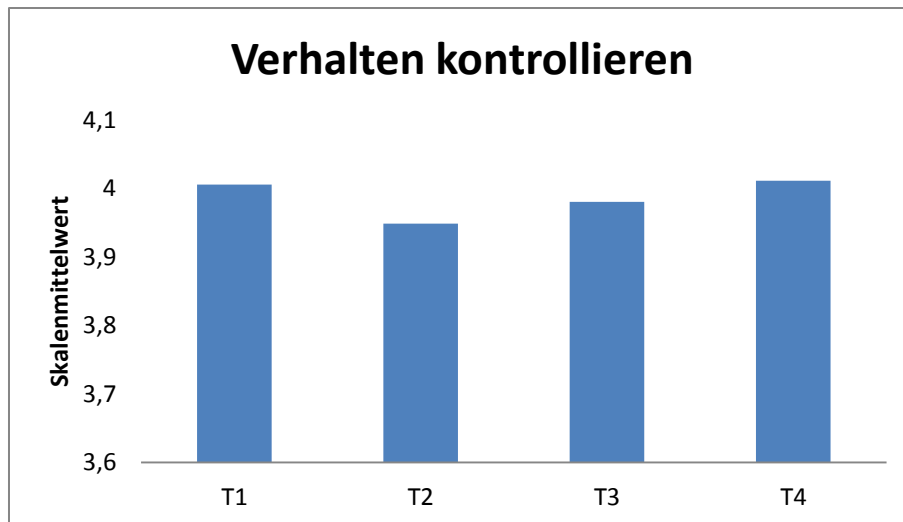


Abbildung 7-25: Mittelwerte zu T1, T2, T3 und T4 der Skala „Verhalten kontrollieren“

**H4.3.c:** Es wurde erwartet, dass das Training sich günstig auf die selbstwahrgenommene Kompetenz der Verhaltenskontrolle in der Follow-up-Phase auswirkt (T4-T2) und sich die Werte dieser Phase von denen der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (T2-T1) unterscheiden. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Differenzen der Mittelwerte beider Phasen lässt sich nicht zeigen ( $t(24) = -1.141$ ,  $p = .265$ ,  $d = -.35$ ). Wie Tabelle 7-17 und Abbildung 7-25 veranschaulichen, steigt der Mittelwert zum vierten Messzeitpunkt im Vergleich zum zweiten Messzeitpunkt an und liegt knapp über dem Ausgangswert des ersten. Diese Veränderung in die erwartete Richtung, die genau gegensätzlich zu der Entwicklung der unbehandelten Kontrollphase verläuft, lässt einen kleinen Effekt zustande kommen. Dennoch muss die Hypothese H4.3.c abgelehnt werden, da die Unterschiede nicht statistisch signifikant sind.

## 7.5 Akzeptanz des Trainings und des Onlinekurses

Die Akzeptanz des Trainings und des Onlinekurses wurde anhand von acht Items erhoben, die im Folgenden deskriptiv dargestellt werden. Direkt nach der Trainingsteilnahme wurden die Teilnehmenden zum dritten Messzeitpunkt gebeten, die folgenden Fragen zum Training und Onlinekurs zu beantworten:

1. Wie zufrieden waren Sie mit dem Training insgesamt?
2. Wie zufrieden waren Sie mit der Online-Betreuung?
3. Haben sich Ihr Verhalten und Ihre Einstellung durch das Training verändert?
4. Ich bin jetzt zufriedener mit mir.
5. Ich bin jetzt sicherer geworden.
6. Würden Sie das Training weiterempfehlen?
7. Negativ an dem Training (und der Online-Betreuung) fand ich...
8. Positiv an dem Training (und der Online-Betreuung) fand ich...

### Ergebnisse:

Die Teilnehmenden geben überwiegend an, dass sie mit dem Training insgesamt zufrieden sind. Gleiches gilt auch für den Onlinekurs (vgl. Abbildung 7-26):

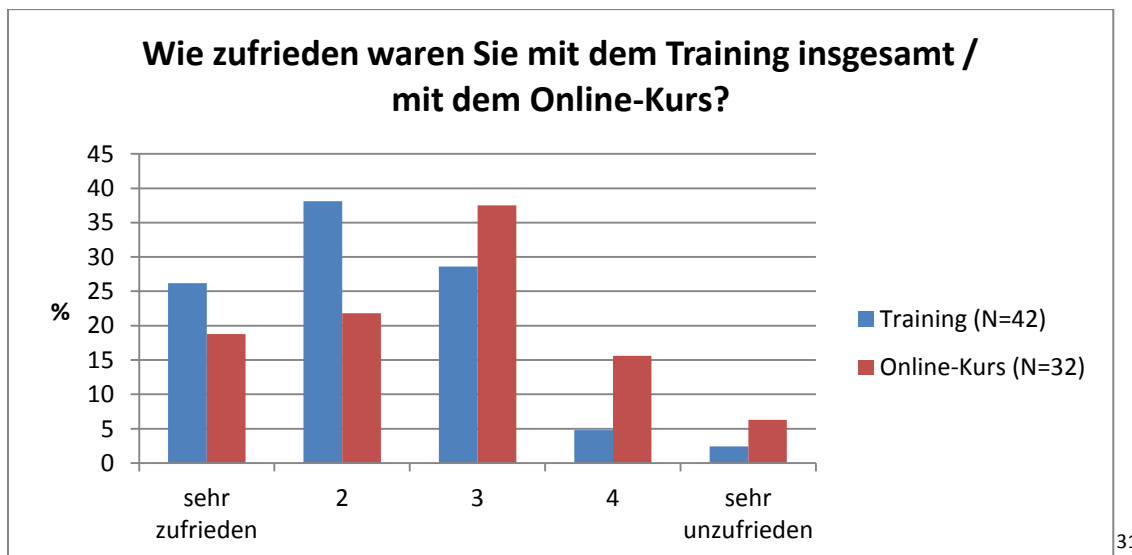


Abbildung 7-26: Akzeptanzbefragung: Zufriedenheit mit Training und Onlinekurs

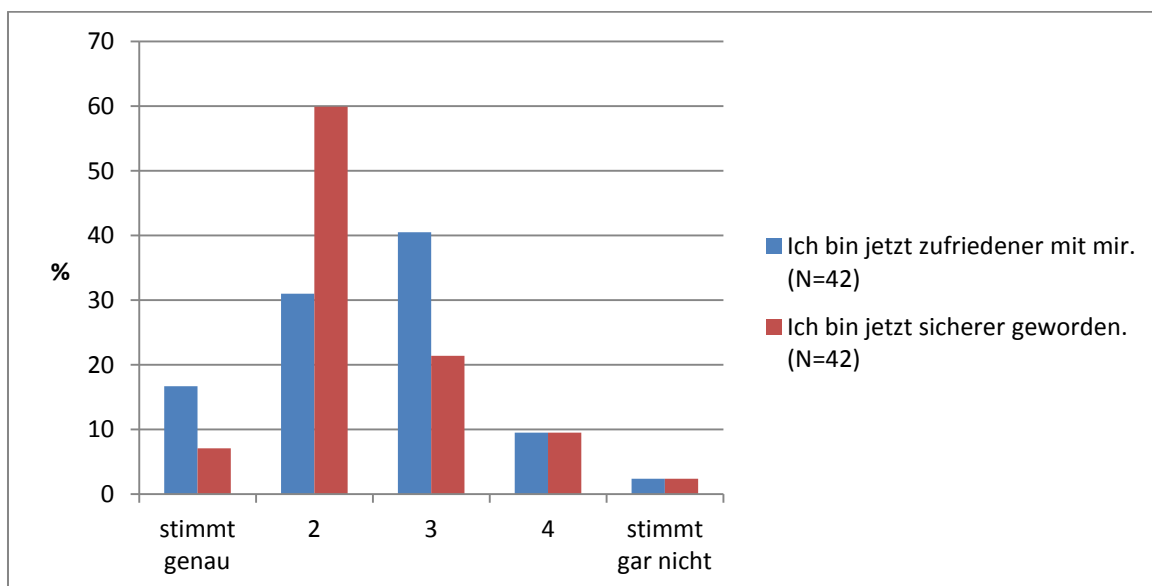
<sup>31</sup> Bei der Auswertung der Fragen zur Akzeptanz konnten mehr Untersuchungspersonen berücksichtigt werden, als bei den vorherigen Berechnungen, die jeweils die Daten mehrerer Messzeitpunkte mit einbeziehen. So kommt die Anzahl von 42 bei den Daten zur Trainingsbeurteilung zustande. Den Online-Kurs haben nicht alle der Trainingsteilnehmenden absolviert, da auch ein Teil von ihnen die gleichen Aufgaben in Papierform bekommen hat. Dadurch ergibt sich hier die Anzahl von 32 bei den Daten zum Online-Kurs.

Bei der Frage nach einer subjektiv wahrgenommenen Veränderung der eigenen Einstellung und des eigenen Verhaltens geben mehr als 90% der Teilnehmenden an, dass es durch das Training eine Veränderung gab (vgl. Abbildung 7-27):



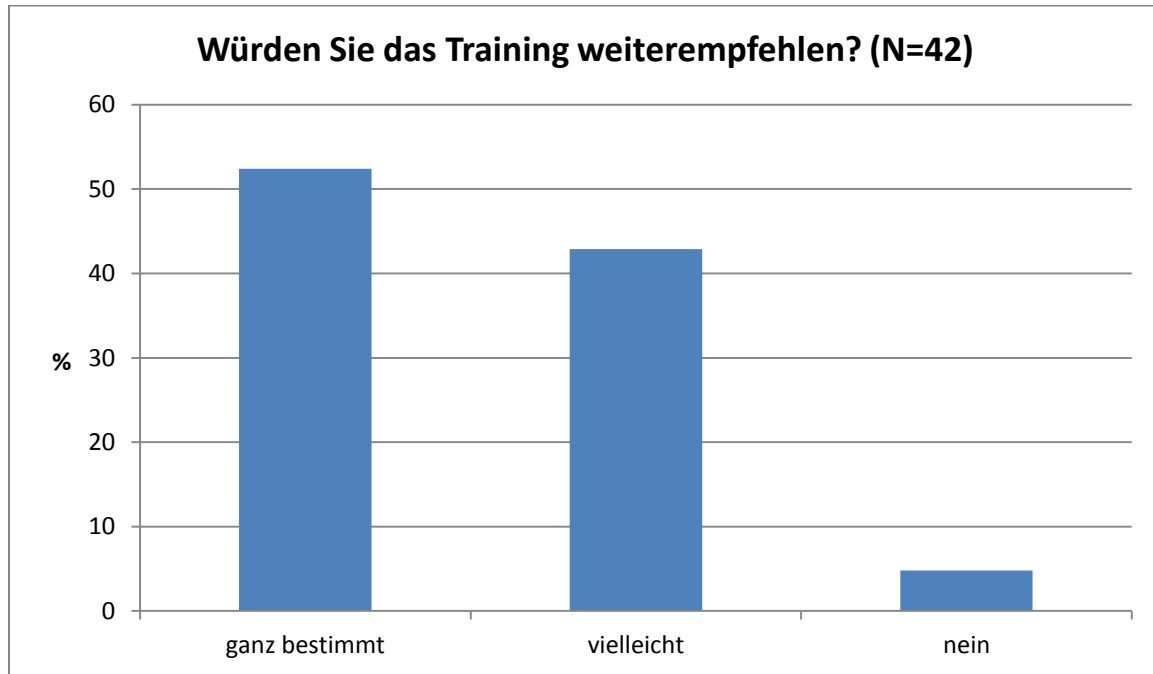
**Abbildung 7-27: Akzeptanz: Subjektiv wahrgenommene Verhaltens- und Einstellungsänderung durch das Training.**

Auch bei den Fragen nach der Zufriedenheit mit sich selbst und der Sicherheit im Umgang mit anderen gibt ein Großteil der Teilnehmenden an, dass sie sich in diesen Bereichen nach dem Training subjektiv verbessert haben (vgl. dazu Abbildung 7-28).



**Abbildung 7-28: Akzeptanz: Subjektiv wahrgenommene Verbesserung der Zufriedenheit und Sicherheit**

Für eine große Zufriedenheit mit dem Training spricht auch, dass mehr als 50% es ganz bestimmt und weitere knapp 43% es vielleicht weiterempfehlen würden (vgl. Abbildung 7-29).



*Abbildung 7-29: Akzeptanz: Weiterempfehlungstendenz des Trainings*

Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, anhand von zwei Items mit offenem Antwortformat, Lob und Kritik in Bezug auf das Training und den Onlinekurs zu äußern. Die kompletten Antworten aller Teilnehmenden, die diese Items beantwortet haben, befinden sich im Anhang C. Einige Antworten, die inhaltlich ähnlich mehrfach vorkamen, werden hier aufgeführt.

Positiv hervorgehoben wurde:

- die nette Atmosphäre
- gute Betreuung durch die Trainerinnen
- Möglichkeit des Austausches über Fragen und Probleme
- dass Zeit für Fragen war
- Praxisbezug und die praktischen Beispiele aus dem Schulalltag
- Konkrete Tipps und Anregungen
- Rollenspiele
- Videoanalysen

- dass vieles in den Unterricht übertragbar war.

Als Kritik wurde in Bezug auf das Training geäußert:

- dass die Rollenspiele anstrengend und teilweise lang waren
- dass die Zeit etwas knapp war
- der Zeitpunkt für einige ungünstig lag (da dicht vor den Prüfungen)

Als Kritik bezogen auf den Onlinekurs wurde geäußert,

- Schwierigkeiten mit der Aufgabenbearbeitung
- teilweise unübersichtlich
- technische Schwierigkeiten.

Insgesamt fallen die Rückmeldungen sehr positiv aus und unterstreichen der Konzeption zugrundeliegende Aspekte, z.B. in Bezug auf die Praxisnähe, das Trainerverhalten und die Übertragbarkeit in den Alltag.

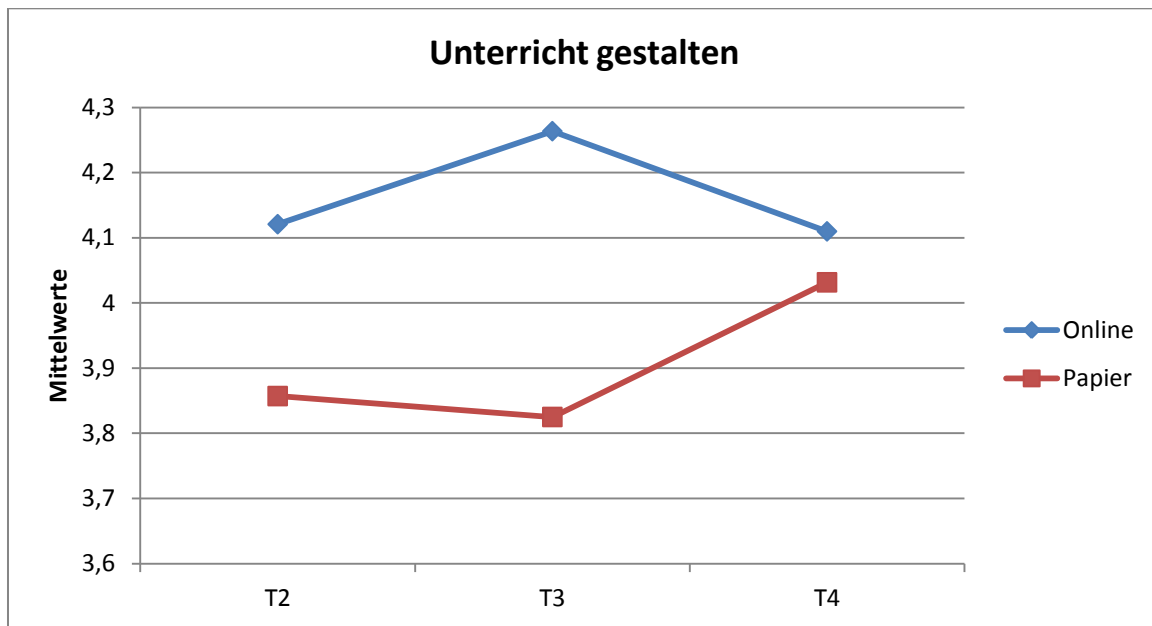
## 7.6 Effekte des Onlinekurses

### ⇒ Hypothese 5 – Teilnahme am Onlinekurs

**H5.1:** Die Teilnehmenden des Onlinekurses entwickeln sich in den Bereichen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, Attributionsgewohnheiten und Klassenführung zu T3 günstiger als die Teilnehmenden, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeiten. Überdies weisen sie zu T3 günstigere AVEM-Musterzuordnungen auf.

Es wurde vermutet, dass die Teilnehmenden des Onlinekurses direkt nach dem Training (zu T3) günstigere Entwicklungen in den untersuchten Bereichen aufweisen als die Teilnehmenden, die die Aufgaben in Papierform bearbeiteten. Mittels T-Tests für unabhängige Stichproben wurden die Mittelwerte der Differenzen von (T3-T2) der beiden Gruppen verglichen.

Im Folgenden werden die Bereiche dargestellt, in denen sich Veränderungen von T2 zu T3 mit mittlerer bis großer Effektstärke ergaben. Die Berechnungen für alle Skalen sind dem Anhang C zu entnehmen.

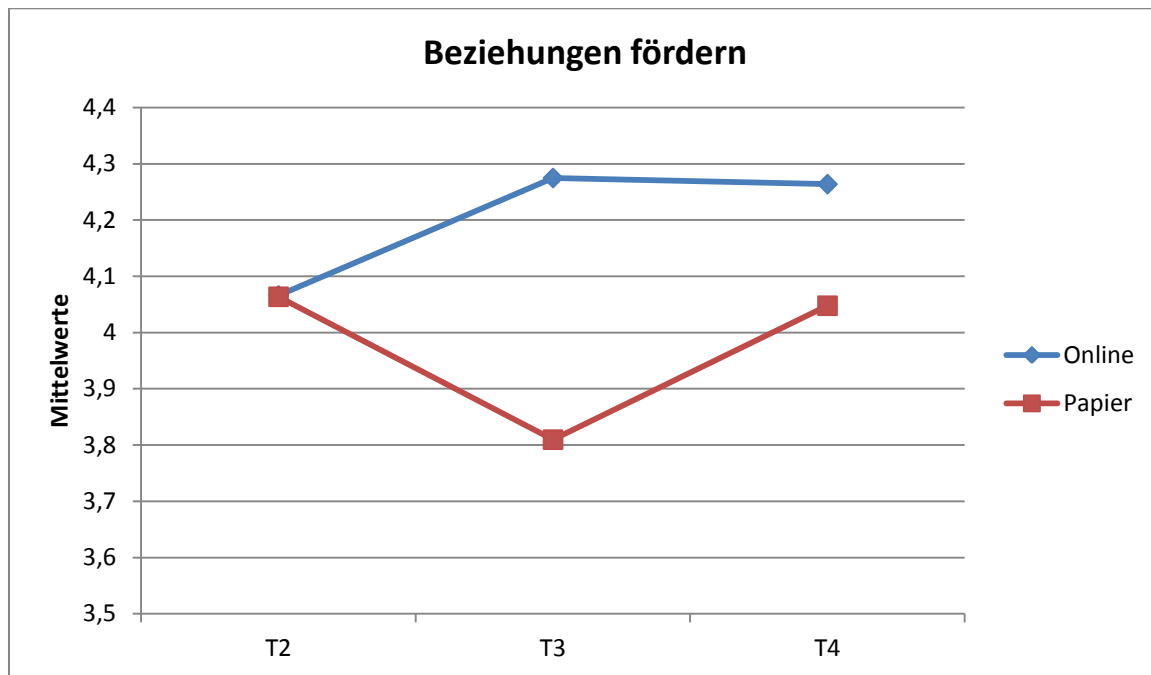
**Klassenführungskompetenz: Unterricht gestalten:**

*Abbildung 7-30: Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „Unterricht gestalten“*

Wie der Abbildung 7-30 zu entnehmen ist, weist die Online-Gruppe vor dem Training etwas günstigere Ausgangswerte im Bereich der Unterrichtsgestaltung auf als die Papieraufgaben-Gruppe, die sich jedoch zu T2 nicht signifikant unterscheiden ( $t(20)=1.262$ ,  $p=.222$ ). Zum dritten Messzeitpunkt steigt der Mittelwert der Onlinegruppe, während sich der Mittelwert der Papieraufgabengruppe minimal verschlechtert. Für diese unterschiedliche Veränderung von T2 zu T3 lässt sich ein mittlerer Effekt nachweisen, der aufgrund der günstigeren Entwicklung in der Onlinegruppe zustande kommt ( $t(20)=1.276$ ;  $p=.217$ ,  $d=.55$ ). Der Unterschied lässt sich jedoch nicht statistisch signifikant absichern, so dass die Hypothese 5.1 für die Skala „Unterricht gestalten“ nicht bestätigt werden kann.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
Unterricht gestalten	(N=13)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
<i>M (SD)</i>	.1429	-.0317	<b>.55</b>	$t(20)=1.276$ ,
<b>(T3-T2)</b>	(.273)	(.369)		$p=.217$

*Tabelle 7-18: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala Unterricht gestalten*

**Klassenführungskompetenz: Beziehungen fördern:**

*Abbildung 7-31: Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „Beziehungen fördern“*

Wie aus Abbildung 7-31 ersichtlich wird, sind die Ausgangswerte im Bereich Beziehungen fördern der beiden Gruppen zu T2 nahezu identisch. Nach dem Training zu T3 verbessern sich die Mittelwerte der Onlinegruppe im Bereich der Beziehungsförderung deutlich, während sich die der Papiergruppe verschlechtern. Diese Entwicklungen unterscheiden sich signifikant ( $t(20)=2.218$ ,  $p=.038$ ,  $d=.96$ ) und gehen mit einem großen Effekt einher (s. auch Tabelle 7-19). Die Hypothese H5.1 kann daher für die Skala „Beziehungen fördern“ bestätigt werden: die Onlinekurs-Teilnehmenden entwickeln sich im Bereich der Beziehungsförderung zum dritten Messzeitpunkt eindeutig günstiger als die Teilnehmenden, die die Aufgaben in Papierform bearbeitet haben.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
Beziehungen fördern	(N=13)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
<b>M(SD)</b>	.2088	-.2540	<b>.96</b>	$t(20)=2.218$ ,
<b>(T3-T2)</b>	(.300)	(.665)		$p=.038$

*Tabelle 7-19: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Beziehungen fördern“*



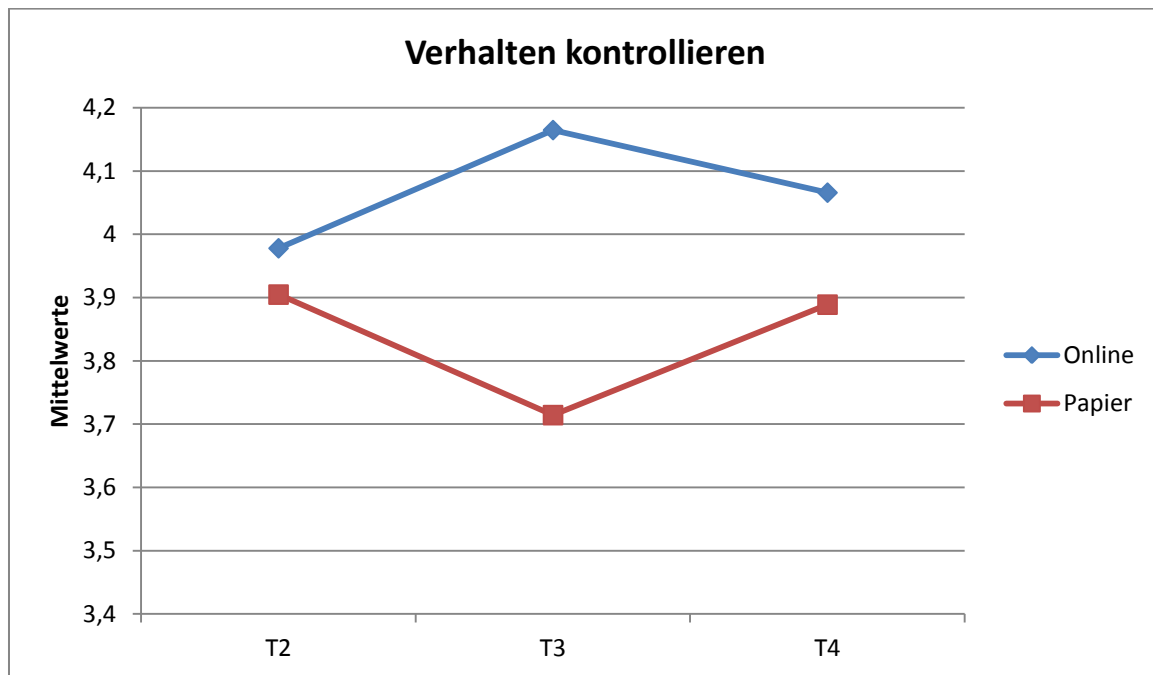
**Klassenführungscompetenz: Verhalten kontrollieren:**

Abbildung 7-32: Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „Verhalten kontrollieren“

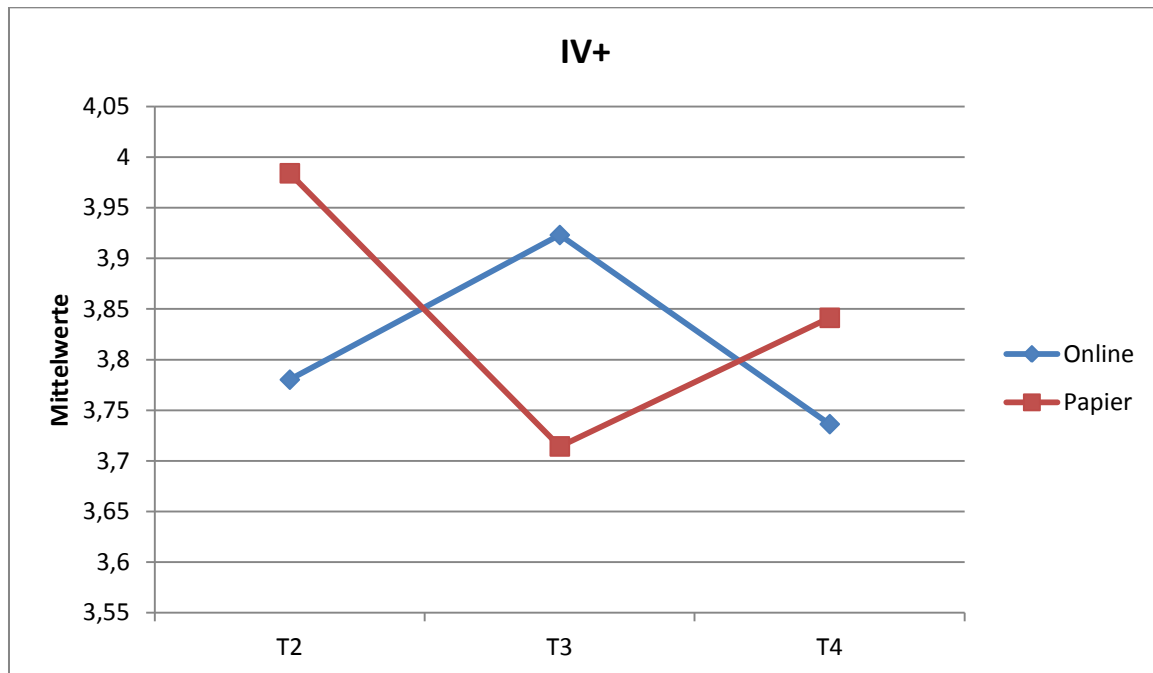
Aus Abbildung 7-32 wird deutlich, dass sich die Ausgangswerte der beiden Gruppen zu T2 kaum unterscheiden. Zum dritten Messzeitpunkt direkt nach dem Training weist die Onlinegruppe eine deutliche Verbesserung im Bereich der selbsteingeschätzten Verhaltenskontrolle auf als die Papieraufgabengruppe, deren Werte sich verschlechtert haben. Die unterschiedlichen Entwicklungen von T2 zu T3 erfolgen mit mittlerer Effektstärke, werden jedoch statistisch nicht signifikant ( $t(20)=1.748$ ,  $p=.096$ ,  $d=.76$ ) (s. Tabelle 7-20). Die Teilnahme am Onlinekurs scheint sich wie erwartet günstig auf die Entwicklung im Bereich der Verhaltenskontrolle auszuwirken, weist jedoch statistisch nur eine tendenzielle Veränderung auf, weswegen die Hypothese H5.1 für die Skala „Verhalten kontrollieren“ nicht bestätigt werden kann.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
Verhalten kontrollieren	(N=13)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>

<b>M(SD)</b>	.1868	-.1905	<b>.76</b>	$t(20)=1.748$
<b>(T3-T2)</b>	(.356)	(.654)		$p=.096$

*Tabelle 7-20: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Verhalten kontrollieren“*

#### Internal variable Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen:



*Abbildung 7-33: Mittelwerte der Teilnehmenden des Onlinekurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „IV+“*

Die Ausgangswerte im Bereich der internal variablen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen sind bei der Onlinegruppe zu T2 niedriger und damit etwas ungünstiger als bei der Papieraufgabengruppe (s. Abbildung 7-33). Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant ( $t(20)=-.716$ ,  $p=.482$ ). Zum dritten Messzeitpunkt (T3) verbessert sich der Mittelwert der Onlinegruppe, während er für die Papieraufgabengruppe sinkt. Diese Veränderung erfolgt mit mittlerer Effektstärke, ist statistisch jedoch nicht signifikant ( $t(20)=1.488$ ,  $p=.152$ ,  $d=.65$ ) (s. Tabelle 7-21). Auch hier scheint sich die Teilnahme am Onlinekurs in der erwarteten günstigen Richtung auf die internal variablen Attributionsgewohnheiten auszuwirken, doch kann die Hypothese nicht endgültig bestätigt werden, da dieser Effekt nicht statistisch signifikant abgesichert werden kann.

<b>Skala:</b>	<b>Onlinegruppe</b>	<b>Papiergruppe</b>
---------------	---------------------	---------------------

IV+	(N=13)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
M(SD)	.1429	-.2698	.65	$t(20)=1.488$
(T3-T2)	(.580)	(.719)		$p=.152$

Tabelle 7-21: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „IV+“

### External stabile Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen (ES+):

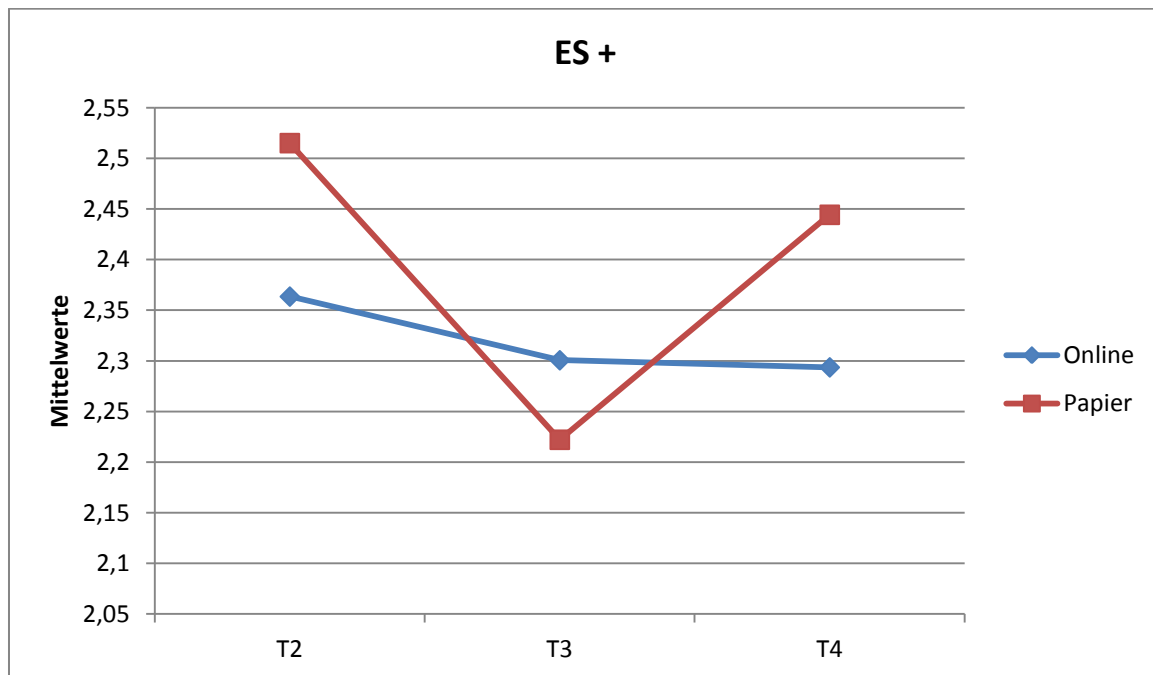


Abbildung 7-34: Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „ES+“

Eine günstige Entwicklung im Bereich der external stabilen Ursachenzuschreibungen in Erfolgssituationen wäre, wenn die Mittelwerte sinken. Angenommen wurde, dass die Mittelwerte der Onlinegruppe (stärker) sinken, verglichen mit denen der Papieraufgabengruppe. Die Ausgangswerte zu T2 unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Gruppen, wobei die der Onlinegruppe etwas geringer sind als die der Papieraufgabengruppe. Zum dritten Messzeitpunkt (T3) sinken die Mittelwerte beider Gruppen, wobei die der Papieraufgabengruppe sich sehr viel stärker verringern als die der Onlinegruppe (vgl. Abbildung 7-34). Diese Veränderung erfolgt mit mittlerer Effektstärke, wird jedoch statistisch nicht signifikant ( $t(20)=1.267$ ,  $p=.220$ ,  $d=.55$ ) (s. Tabelle 7-22). Es lässt sich insgesamt eine Verbesserung der internal stabilen Ursachenzuschreibung in Erfolgssituationen feststellen,

die bei der Papieraufgabengruppe jedoch stärker ausfällt als bei der Onlinegruppe und dadurch der Hypothese 5.1 in Bezug auf die Skala ES+ widerspricht.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
ES+	(N=13)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
<i>M(SD)</i>	-.0629	-.2929	.55	$t(20)=1.267$
(T3-T2)	(.462)	(.342)		$p=.220$

Tabelle 7-22: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „ES+“

#### External variable Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen (EV+):

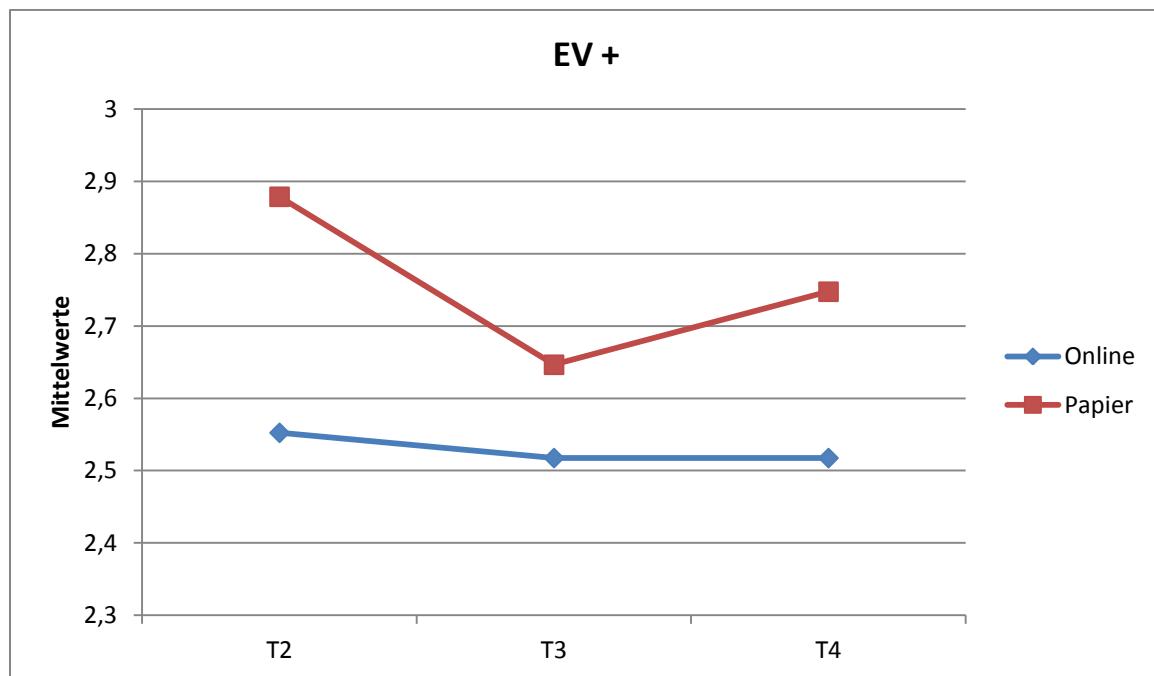


Abbildung 7-35: Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „EV+“

Im Bereich der external variablen Ursachenzuschreibungen wäre die Verringerung der Mittelwerte eine günstige Entwicklung. Vermutet wurde, dass die Onlinegruppe sich zum dritten Messzeitpunkt (T3) stärker in diesem Bereich verändert als die Papieraufgabengruppe. Wie der Abbildung 7-35 zu entnehmen ist, weist die Onlinegruppe etwas günstigere Ausgangswerte zu T2 auf, die sich jedoch nicht signifikant von denen der Papieraufgabengruppe unterscheiden ( $t(20)=-1.518$ ,  $p=.145$ ). Zum Messzeitpunkt T3 direkt nach dem Training haben sich die Mittelwerte der Papieraufgabengruppe deutlich verringert, wobei sie immer noch minimal oberhalb der Onlinegruppenwerte liegen. Die Papieraufgabengruppe

weist demnach größere Veränderungen in die günstige Richtung auf, die mit mittlerer Effektstärke einhergehen ( $t(20)=1.115$ ,  $p=.278$ ,  $d=.48$ ) (vgl. Tabelle 7-23). Die Hypothese H5.1 bezogen auf die Skala EV+ muss daher abgelehnt werden, da sich die günstigeren Veränderungen bei der Papieraufgabengruppe zeigen.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
EV+	(N=13)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
M(SD)	-.0350	-.2323	.48	$t(20)=1.115$
(T3-T2)	(.444)	(.346)		$p=.278$

*Tabelle 7-23: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „EV+“*

### AVEM-Musterverteilung

Es wurde vermutet, dass die Onlinegruppe zum Messzeitpunkt direkt nach der Teilnahme am Training und dem Onlinekurs (T3) einen höheren Anteil an gesundheitsförderlichen Musterzuordnungen des AVEM aufweist als die Papieraufgabengruppe. Der Vergleich der Musterzuordnungen zu T2 zeigt, dass der Anteil an gesundheitsförderlichen Musterzuordnungen in der Onlinegruppe höher ausfällt als in der Papiergruppe, dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant ( $\chi^2(3, N=24)=3.911$ , exaktes  $p=.398$ )<sup>32</sup>. Wie Tabelle 7-24 und Abbildung 7-36 zeigen, steigt dieser Anteil zum dritten Messzeitpunkt in der Onlinegruppe auf insgesamt 80% (Muster G und S zusammen) weiter an, während er bei der Papiergruppe auf nur noch 22.2% sinkt. Die unterschiedliche Verteilung zu T3 ist statistisch signifikant ( $\chi^2(3, N=24)=10.861$ , exaktes  $p=.010$ )<sup>33</sup>. Die Musterverteilung direkt nach der Trainingsteilnahme stellt sich demnach signifikant günstiger für die Teilnehmenden des zusätzlichen Onlinekurses dar als für die Gruppe derjenigen, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeitet haben. Die Hypothese H5.1 kann daher in Bezug auf die Musterverteilung des AVEM bestätigt werden.

### Onlinegruppe

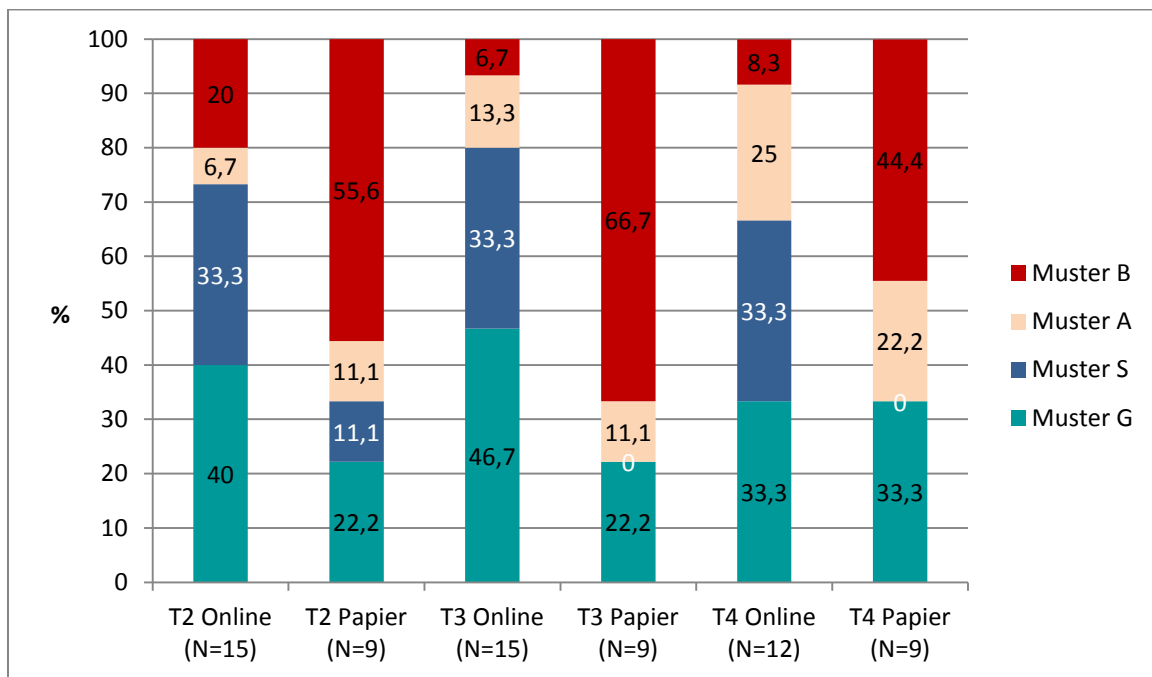
### Papiergruppe

<sup>32</sup> Sechs Zellen haben die erwartete Anzahl von weniger als 5, weswegen ein exakter Signifikanztest für Pearsons Chi-Quadrat test gerechnet wurde.

<sup>33</sup> Sieben Zellen haben die erwartete Anzahl von weniger als 5, weswegen ein exakter Signifikanztest für Pearsons Chi-Quadrat test gerechnet wurde.

(N=15 bei T2 und T3, N=12 bei T4)					(N=9)				
	G	S	A	B		G	S	A	B
<b>T2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
	40%	33,3%	6,7%	20%		22,2%	11,1%	11,1%	55,6%
<b>T3</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
	46,7%	33,3%	13,3%	6,7%		22,2%	0%	11,1%	66,7%
<b>T4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	33,3%	33,3%	25%	8,3%		33,3%	0%	22,2%	44,4%

**Tabelle 7-24: Anteile der AVEM-Musterzuordnungen zu den einzelnen Messzeitpunkten für die Onlinegruppe und Papieraufgabengruppe**



**Abbildung 7-36: Anteile der AVEM-Musterzuordnungen zu den einzelnen Messzeitpunkten für die Onlinegruppe und Papieraufgabengruppe**

**H5.2:** Die Teilnehmenden des Onlinekurses entwickeln sich in den Bereichen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, Attributionsgewohnheiten und Klassenführung von T2 zu T4 günstiger als die Teilnehmenden, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeiten. Überdies weisen sie zu T4 günstigere AVEM-Musterzuordnungen auf.

Es wurde vermutet, dass die Teilnehmenden des Onlinekurses vom Messzeitpunkt direkt vor dem Training (T2) bis zum Follow-up-Messzeitpunkt (T4) günstigere Entwicklungen in den untersuchten Bereichen aufweisen als die Teilnehmenden, die die Aufgaben in Papierform bearbeiteten. Mittels T-Tests für unabhängige Stichproben wurden die Mittelwerte der Differenzen von (T4-T2) der beiden Gruppen verglichen.

Im Folgenden werden die Bereiche dargestellt, in denen sich Veränderungen von T2 zu T4 mit mittlerer bis großer Effektstärke ergaben. Die Berechnungen für alle Skalen sind dem Anhang C zu entnehmen. Die Darstellung der Mittelwerte des Follow-up-Messzeitpunktes sind bereits in den Abbildungen 7-30 bis 7-36 enthalten, sofern schon zu T3 Veränderungen berichtet werden können.

#### Lehrerselbstwirksamkeitserwartung:

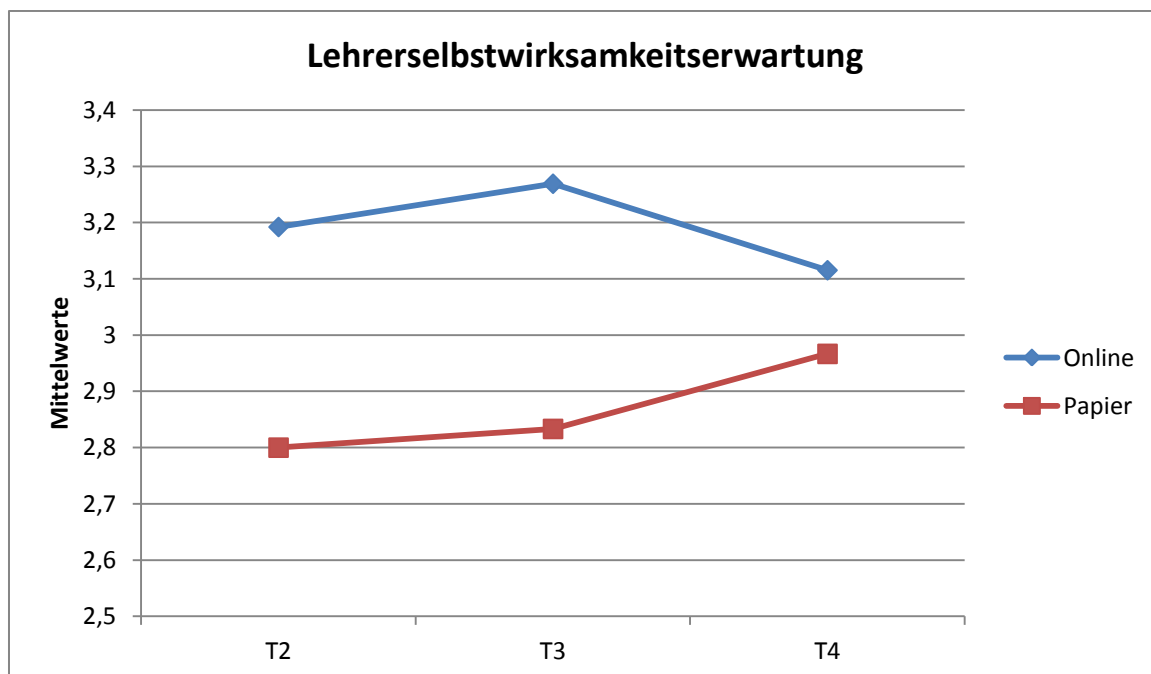


Abbildung 7-37: Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „Wirk-Lehr“

Wie Abbildung 7-37 zu entnehmen ist, weist die Onlinegruppe zu T2 deutlich günstigere Mittelwerte im Bereich der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung auf als die Papieraufgaben-Gruppe. Dieser Unterschied zu T2 ist statistisch signifikant ( $t(20)=2.332$ ,  $p=.030$ ). Die Mittelwerte der Papiergruppe verbessern sich vom zweiten zum vierten Messzeitpunkt deutlich, während die der Onlinegruppe sich minimal verschlechtern. Die Papieraufgaben-Gruppe weist eine deutlich günstigere Entwicklung von T2 zu T4 im Bereich der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf als die Onlinegruppe ( $t(19)=-1.911$ ,  $p=.071$ ,  $d=.84$ ). Diese Veränderung weist eine große Effektstärke auf, wird dennoch nicht statistisch signifikant (vgl. Tabelle 7-25). Die Hypothese H5.2 kann in Bezug auf die Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung nicht bestätigt werden, da in diesem Fall die Papieraufgaben-Gruppe die günstigeren Veränderungen aufweist.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
<b>Wirk-Lehr</b>	<b>(N=12)</b>	<b>(N=9)</b>	<b><i>d</i></b>	<b><i>t</i></b>
<b>M(SD)</b>	-.0750	.1667	<b>-.84</b>	$t(19)=-1.911$ ,
<b>(T4-T2)</b>	(.289)	(.282)		$p=.071$

*Tabelle 7-25: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Wirk-Lehr“*



**Klassenführungscompetenz: Dimension Unterricht gestalten:**

Wie der Abbildung 7-30 zu entnehmen ist, weist die Online-Gruppe vor dem Training zu T2 etwas günstigere Werte im Bereich der Unterrichtsgestaltung auf als die Papieraufgabengruppe. Die Mittelwerte der Papieraufgabengruppe verbessern sich zum Follow-up-Zeitpunkt jedoch deutlich, während die Mittelwerte der Onlinegruppe im Vergleich zu T2 nahezu unverändert bleiben. Diese Veränderung der Papieraufgabengruppe geht mit einem mittleren Effekt einher, wird jedoch nicht statistisch signifikant ( $t(19)=-1.334$ ,  $p=.198$ ,  $d=-.59$ ) (vgl. Tabelle 7-26). Die Hypothese H5.2 in Bezug auf die selbstwahrgenommene Unterrichtsgestaltung kann daher nicht bestätigt werden, da sich günstigere Veränderungen für die Papieraufgabengruppe zeigen.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
Unterricht gestalten	(N=12)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
<b>M(SD)</b>	.0238	.1746	<b>-.59</b>	$t(19)=-1.334$ ,
<b>(T4-T2)</b>	(.181)	(.333)		$p=.198$

*Tabelle 7-26: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Unterricht gestalten“*

**Klassenführungscompetenz: Dimension Beziehungen fördern:**

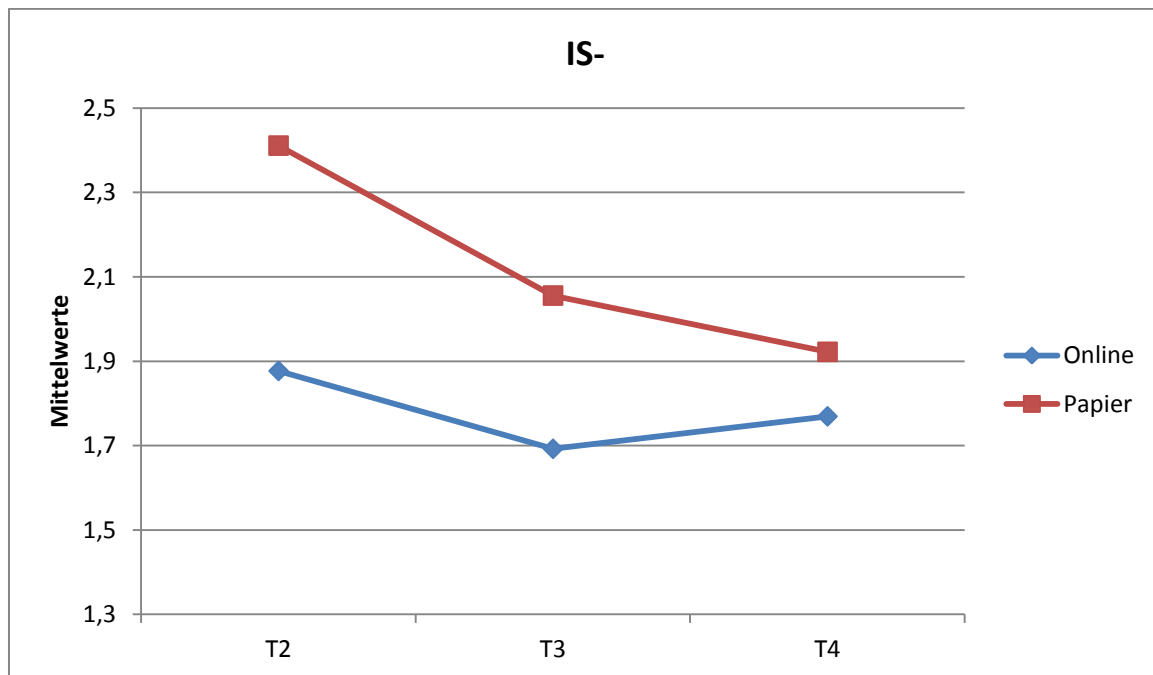
Es wurde vermutet, dass die Onlinegruppe von T2 zum Follow-up-Zeitpunkt günstigere Veränderungen im Bereich der selbstwahrgenommenen Beziehungsförderung aufweist als die Papieraufgabengruppe. Wie der Abbildung 7-31 zu entnehmen ist, verändern sich die Mittelwerte der Onlinegruppe von T2 zu T3 und bleiben bis zum vierten Messzeitpunkt stabil, so dass von T2 zu T4 von einer Veränderung in die erwartete günstigere Richtung gesprochen werden kann. Im Vergleich dazu verändern sich die Mittelwerte der Papieraufgabengruppe von T2 zu T4 nicht. Insgesamt zeigt sich eine günstigere Veränderung von T2 zu T4 für die Onlinegruppe mit einer mittleren Effektstärke ( $t(19)=1.644$ ,  $p=.117$ ,  $d=.73$ ) (vgl. Tabelle 7-27). Statistisch signifikant kann diese Veränderung nicht abgesichert werden, dennoch lässt sich auch längerfristig ein günstiger Effekt des Onlinekurses vermuten. Die

Hypothese H5.2 kann in Bezug auf die selbstwahrgenommene Beziehungsförderung jedoch nicht angenommen werden.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
Beziehungen fördern	(N=12)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
<i>M(SD)</i>	.2262	-.0159	<b>.73</b>	$t(19)=1.644,$
<b>(T4-T2)</b>	(.282)	(.394)		$p=.117$

*Tabelle 7-27: Differenzen der Mittelwerte von T3-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „Beziehungen fördern“*

### Internal stabile Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen (IS-):



*Abbildung 7-38: Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „IS-“*

Es wurde vermutet, dass sich die Onlinegruppe von T2 bis zum Follow-up-Zeitpunkt günstiger im Bereich der internal stabilen Ursachenzuschreibungen in Misserfolgssituationen entwickelt als die Papieraufgabengruppe. Einer günstigeren Entwicklung würde ein Absinken der Mittelwerte auf der Skala IS- entsprechen. Wie in Abbildung 7-38 und in Tabelle 7-28 zu sehen ist, haben die beiden Gruppen unterschiedliche Ausgangswerte, die sich signifikant

unterscheiden ( $t(20)=-2.274, p=.034$ ). Zum Follow-up-Messzeitpunkt T4 sinken die Mittelwerte beider Gruppen, allerdings geschieht dies bei der Papieraufgabengruppe deutlicher ( $t(19)=1.329, p=.200, d=.59$ ). Die Hypothese H5.2 in Bezug auf die Skala IS- muss daher verworfen werden, da sich die günstigeren Veränderungen bei der Papieraufgabengruppe zeigen und nicht wie angenommen bei der Onlinegruppe.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
IS-	(N=12)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
M(SD)	-.1333	-.4889	.59	$t(19)=1.329$
(T4-T2)	(.554)	(.671)		$p=.200$

Tabelle 7-28: Differenzen der Mittelwerte von T4-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „IS-“

### Internal variable Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen (IV-):

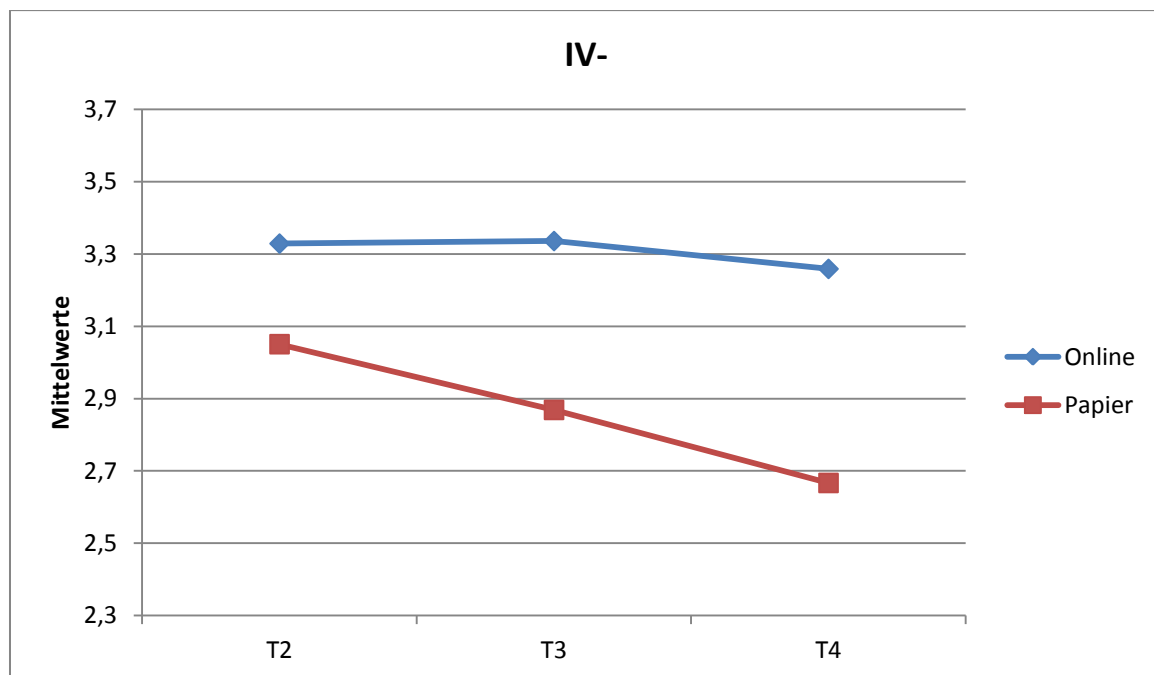


Abbildung 7-39: Mittelwerte der Teilnehmenden des Online-Kurses und derjenigen, die die Papieraufgaben bearbeitet haben zu den Messzeitpunkten T2 bis T4 für die Skala „IV-“

Eine günstigere Entwicklung im Bereich der internal variablen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen wurde für die Onlinegruppe für den Zeitraum vom Trainingsbeginn (T2) zum Follow-up (T4) im Vergleich zur Papieraufgabengruppe erwartet. In diesem Zusammenhang wäre ideal, wenn die Gewohnheit, in Misserfolgssituationen internal variabel zu attribuieren, steigt. Wie Abbildung 7-39 und Tabelle 7-29 verdeutlichen, sinken die Mittelwerte der Papieraufgabengruppe vom zweiten zum vierten Messzeitpunkt deutlich, während die der Onlinegruppe nur leicht absinken. Dieser Unterschied geht mit einem großen Effekt einher ( $t(19)=1.923$ ,  $p=.070$ ,  $d=.85$ ), wird jedoch statistisch nicht signifikant. Zu T4 unterscheiden sich die beiden Gruppen allerdings signifikant ( $t(20)=2.225$ ,  $p=.038$ ).

Entsprechend der Hypothese H5.2 bezogen auf die Skala IV- zeigen sich für die Onlinegruppe die günstigeren Veränderungen, wobei in diesem Fall genauer gesagt die weniger ungünstigen Veränderungen zutreffend ist. Dennoch kann diese Veränderung nicht statistisch abgesichert werden.

Skala:	Onlinegruppe	Papiergruppe		
IV-	(N=12)	(N=9)	<i>d</i>	<i>t</i>
M(SD)	-.0606	-.3838	.85	$t(19)=1.923$
(T4-T2)	(.277)	(.489)		$p=.070$

Tabelle 7-29: Differenzen der Mittelwerte von T4-T2 für Online- und Papiergruppe für die Skala „IV-“

### AVEM-Musterverteilung

Die Anteile der Musterverteilungen unterscheiden sich zum Follow-up-Messzeitpunkt zwischen der Gruppe, die am Onlinekurs teilnahm nicht mehr signifikant von denen der Gruppe, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeitete ( $\chi^2(3, N=21)= 5.8333$ ; exaktes  $p=.146^{34}$ ). Die Hypothese H5.2 bezogen auf die AVEM-Musterverteilungen zum Follow-up-Messzeitpunkt kann daher nicht bestätigt werden.

<sup>34</sup> Acht Zellen haben die erwartete Anzahl von weniger als 5, weswegen ein exakter Signifikanztest für Pearsons Chi-Quadrat test gerechnet wurde.

## 8. Diskussion

---

Ziel der vorgestellten Studie war, das Trainingskonzept des GSK-L zu evaluieren. Dabei standen die Fragen nach den Auswirkungen des Trainings auf die Bereiche der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, der Attributionsgewohnheiten, der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster sowie der Klassenführungscompetenz im Mittelpunkt des Interesses. Darüber hinaus interessierte die Akzeptanz des Trainings bei den Teilnehmenden und welche Auswirkungen sich durch die Teilnahme am Onlinekurs ergeben, verglichen mit der Bearbeitung der gleichen Aufgaben wie im Onlinekurs, allerdings in Papierform ohne entsprechenden zugehörigen Austausch.

### 8.1 Einschränkungen und Grenzen der Untersuchung

Die Untersuchung hat aufgrund verschiedener Faktoren Grenzen und kann deshalb eher als explorative Pilotstudie verstanden werden. Das Training wurde im Rahmen einer Kooperation an einem niedersächsischen Studienseminar durchgeführt, aus dem sich nur ein Teil der Seminargruppen für die Teilnahme am Training entschied. Die Größe der Stichprobe war von vornherein dadurch eingeschränkt. Dennoch haben knapp 60 Personen an den Trainings teilgenommen. Leider beteiligten sich nicht alle der Teilnehmenden durchgehend zuverlässig an der begleitenden Online-Fragebogenerhebung: es gab diverse Fälle, die zwar am Großteil der Messzeitpunkte Fragebögen beantworteten, jedoch nicht alle. Aus diesem Grund reduzierte sich die Größe der Stichprobe auf nur 24 bzw. 28, je nach Design. Es wurde während der jeweiligen Befragungszeiträume von jeweils einer Woche pro Messzeitpunkt versucht, die Anwärtinnen und Anwarter zu motivieren, indem freundlich formulierte Emails verschickt wurden, in denen für die Beteiligung gedankt wurde und gebeten wurde, dass alle die Fragebögen ausfüllten. Da die Befragung anonym stattfand, konnten keine Sanktionen wie beispielsweise Nicht-Teilnahme am Training erfolgen, wenn jemand nicht an der Befragung teilnahm. Es handelt sich demnach nicht um ein Wegbrechen der Untersuchungsteilnehmenden im klassischen Sinne, sondern vielmehr um ein punktuell Ausfallen, welches aber dennoch die Größe der Stichprobe reduzierte. Dadurch war die Beteiligung an den einzelnen Messzeitpunkten zwar durchaus gut. Die endgültige Stichprobe

fiel dennoch recht klein aus, weil nur die Fälle berücksichtigt werden konnten, die wirklich an allen der Messzeitpunkte teilgenommen hatten. Die Teilnehmenden waren unterschiedlich weit fortgeschritten im Referendariat, was auch eine ungleiche Belastung durch Prüfungen oder größere Unterrichtsbesuche bedeutete. Es ist sehr wahrscheinlich, dass das unregelmäßige Teilnehmen an der Onlinebefragung darauf zurückzuführen ist.

Durch diese unstete Beteiligung ist die Stichprobengröße entsprechend klein und die *power* damit auch. Die *power* (=Teststärke) kennzeichnet „die Wahrscheinlichkeit, eine falsche Nullhypothese auch als falsch zurückzuweisen“ (Rost, 2013, S. 247) bzw. einen Effekt zu entdecken, der tatsächlich existiert. Zur Bestimmung der *power* werden die Beziehungen zwischen der Stichprobengröße, der Größe des zugelassenen Fehlers I. Art (festgelegt durch das Signifikanzniveau  $\alpha$ ), der Größe des in der Population erwarteten Effekts und der Größe des Fehlers II. Art ( $\beta$ -Fehler) betrachtet.

Statistisch nicht signifikante Ergebnisse sind damit möglicherweise eher der zu kleinen Stichprobengröße geschuldet (vgl. Rost, 2013). Wie Rost (2013, S.101) betont, sind kleine und mittlere Effekt in der Pädagogik und Psychologie eher die Regel als die Ausnahme, werden jedoch häufig aufgrund zu kleiner Stichproben nicht erkannt. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Untersuchung insbesondere auch die Effektstärken zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen und nicht alleine die statistische Signifikanz. Eine Untersuchung mit einer entsprechend großen Stichprobe wäre zur Absicherung der vorgefundenen Tendenzen und Effekte sicher lohnenswert.

Die Trainingsgruppe unterschied sich trotz fehlender Randomisierung zum ersten Messzeitpunkt nicht hinsichtlich ihrer Zusammensetzung sozialstatistischer Variablen und nur in zwei der 23 erhobenen abhängigen Variablen von der Vergleichsgruppe. Nicht randomisierte Gruppen bergen häufig die Gefahr ungleicher Ausgangswerte, was laut Rost (2005) entsprechende Vorsicht bei der Interpretation der Ergebnisse gebietet. Diese Gefahr bestand für die vorliegende Untersuchung nicht.

Eine Vielzahl von Evaluationsstudien versucht Veränderungen bzw. die Wirksamkeit von Interventionen ohne den Vergleich mit einer Kontrollgruppe oder nur durch einmaliges Befragen (retrospektiv) zu erfassen (vgl. Hager, 2000, Rost, 2013). Laut Hager (2000) sollte die Verwendung eines Vortest-Nachtest-Follow-up-Vergleichsgruppen-Planes den Regelfall darstellen, um die Auswirkungen von Interventionen angemessen erheben zu können. Die

vorliegende Untersuchung kann unter diesem Gesichtspunkt ein relativ starkes Design aufweisen: es gibt (mit der Einschränkung der geringen Stichprobengröße) einen Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe, deren Daten zu drei Messzeitpunkten erhoben werden. In diesem Rahmen wurde eine unbehandelte Vergleichsgruppe mit einer Gruppe verglichen, die zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ein Training als Intervention erhalten hat. Im Vorfeld des Trainings wurden zu zwei Messzeitpunkten Daten von beiden Gruppen erhoben, ohne dass eine Intervention stattfand.

Aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen am Studienseminar konnte der Follow-up-Messzeitpunkt nicht mehr im Zweigruppenplan mit Vergleichsgruppe erhoben werden. Um jedoch einerseits auch mögliche längerfristige Auswirkungen des Trainings feststellen zu können, wurden zu diesem Zweck im Rahmen eines Eingruppenplans mit Eigenvergleich die unbehandelte Kontrollphase vor dem Training mit der Trainingsphase und der Follow-up-Phase verglichen. Dazu wurden die Differenzen der Mittelwerte der jeweiligen Phasen miteinander verglichen, was zwar einerseits bedeutete, dass die Werte eines Messzeitpunktes in mehrere Berechnungen eingehen (in diesem Fall von T2), wodurch sich mögliche Verzerrungen zu diesem Messzeitpunkt auf viele Berechnungen auswirken würden. Die Werte zu T2 hoben sich jedoch nicht von denen der anderen Messzeitpunkte ab, so dass hierdurch keine schwerwiegenden Verzerrungen zu befürchten waren. Die Vorgehensweise, Differenzen der Mittelwerte zu vergleichen, wurde auch deshalb gewählt, um das Risiko der  $\alpha$ -Fehler-Kummulierung so gering wie möglich zu halten, da sonst für den Vergleich eine entsprechend größere Anzahl von T-Test zu rechnen gewesen wäre.

## **8.2 Diskussion der Ergebnisse**

Vor dem Hintergrund der genannten methodischen Einschränkungen sollen im Folgenden die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert werden, weitergehende Forschungsfragen aufgezeigt werden und eine abschließende Zusammenfassung mit Implikationen erfolgen.



### 8.2.1 Lehrerselbstwirksamkeitserwartung

Angenommen wurde, dass sich durch das Training die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden steigern ließe. Beim Vergleich der Trainingsgruppe mit der unbehandelten Vergleichsgruppe konnten keine entsprechenden Veränderungen in den beiden Gruppen gefunden werden. Auch bei der Betrachtung der Trainingsphase (T2 bis T3) und der Follow-up-Phase (T2 bis T4) im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase vor dem Training (T1 bis T2) zeigte sich kein Effekt auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Allerdings konnte beim Vergleich derjenigen, die zwischen den Trainingssitzungen am Onlinekurs teilnahmen mit denen, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeiteten, eine Verbesserung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung von T2 zu T4 bei der Papiergruppe festgestellt werden, während sich die Werte der Onlinegruppe leicht verschlechterten. Für diese unterschiedlichen Entwicklungen liegt eine große Effektstärke vor.

Insgesamt lässt sich jedoch kein eindeutiger Effekt des GSK-L auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit der Anwärtnerinnen und Anwärtler feststellen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass die Ausgangswerte in diesem Bereich bereits deutlich höher ausfielen, als in der Untersuchung von Schwarzer & Schmitz (1999) und damit möglicherweise nur noch schwer zu steigern waren. Einige andere Untersuchungen finden für die Zeit des teacher trainings<sup>35</sup> bzw. des ersten Berufsjahres ein Absinken der Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Novizen die Komplexität der Lehrtätigkeit häufig unterschätzen und dann den sogenannten >Realitätsschock< erleben, wenn ihnen die Diskrepanz zwischen den erwarteten Anforderungen im Lehrerberuf und den eigenen Möglichkeiten bewusst wird (vgl. de la Torre Cruz & Casanova Arias, 2007). Vor diesem Hintergrund könnten die (über einen Zeitraum von immerhin neun Monaten) stabil bleibenden Werte der Selbstwirksamkeitserwartungen der hier untersuchten Anwärtnerinnen und Anwärtler positiv interpretiert werden.

---

<sup>35</sup> Teacher training bezeichnet die Phase erster eigener Unterrichtserfahrungen nach der universitären Ausbildung, innerhalb derer die Novizen von erfahrenen Lehrkräften teilweise unterstützt werden.

### 8.2.2 Attributionsgewohnheiten in Erfolgs- und Misserfolgssituationen

Den deutlichsten Einfluss hat das GSK-L auf Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen. Dort gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Differenzen der Mittelwerte der unbehandelten Kontrollphase und der Trainingsphase im Bereich der *external stabilen* und der *internal stabilen* Ursachenzuschreibungen. Das heißt, die Teilnehmenden führen Misserfolge nach dem Training weniger auf internal stabile Ursachen wie Unfähigkeit oder ungünstige Persönlichkeitseigenschaften zurück als vorher, was als sehr selbstwertdienlich gilt. Auch die Tendenz, Misserfolge external stabil zu erklären, also auf die Schwierigkeit der Situation oder auf andere Personen zu schieben, nimmt ab. Dies ist insofern positiv, als dass die Teilnehmenden nun weniger die Verantwortung für Misserfolge auf andere übertragen und dadurch weniger von anderen – äußeren Faktoren – abhängig sind. Auffällig ist dabei, dass sich jeweils die Gewohnheit, Misserfolge auf stabile Ursachen zu attribuieren, verändert hat. Demnach gingen die Teilnehmenden vor dem Training stärker davon aus, dass die Gründe für erlebte Misserfolge eher nicht veränderbar sind, was leicht zu einem Gefühl der Resignation oder Hilflosigkeit führen kann. Diese signifikante Verbesserung der external stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen ist umso bemerkenswerter, als die Ausgangswerte der Referendarinnen und Referendare schon signifikant besser ausfielen, als die der Normierungsstichprobe von Hinsch (2007).

Die Unterschiede zwischen der unbehandelten Kontrollphase und der Trainingsphase auf den Skalen IS- und ES- sind beide signifikant und bewirken eine große Effektstärke. Beide Veränderungen bleiben bis zum Follow-up-Messzeitpunkt mit mittlerer Effektstärke erhalten, wobei sich dieser Effekt nur noch für die external stabilen Attributionsgewohnheiten statistisch signifikant bestätigen lässt. Die erzielten Trainingseffekte in Bezug auf die veränderten external und internal stabilen Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen erhalten sich also längerfristig aufrecht.

Bei der Skala IS- zeigt sich darüber hinaus zum Follow-up-Zeitpunkt ein mittlerer Effekt im Vergleich der Onlinegruppe zur Papiergruppe: Die Teilnehmenden, die zwischen den Sitzungen nicht am Onlinekurs teilnahmen, sondern die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeiteten, wiesen günstigere Veränderungen in der Follow-up-Phase (T2 bis T4) auf, d.h. sie führten Misserfolge noch weniger als die Onlinegruppe auf Faktoren wie die eigene Unfähigkeit oder ungünstige Persönlichkeitseigenschaften zurück.

Im Bereich der Attributionsgewohnheiten in Misserfolgssituationen zeigten sich ebenfalls signifikante Veränderungen bei den *internal variablen* Ursachenzuschreibungen. Hier entwickelten sich die im Vergleich zur Normierungsstichprobe eh schon ungünstigeren Ausgangswerte während der Trainingsphase und der Follow-up-Phase verglichen mit der unbehandelten Kontrollphase in die ungünstigere Richtung. Diese Veränderungen geschahen mit mittlerer Effektstärke und sind für den Vergleich der Follow-up-Phase mit der Kontrollphase statistisch signifikant. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang der gegenteilige Verlauf, so dass die Teilnehmenden nach dem Training Misserfolge verstärkt auf internal variable Faktoren wie mangelnde Anstrengung zurückführen. Bemerkenswert ist die weniger ungünstige Entwicklung der Teilnehmenden des Onlinekurses im Vergleich zur Papieraufgabengruppe: Während bei denjenigen, die die Aufgaben in Papierform bearbeiteten, vom zweiten zum vierten Messzeitpunkt ein deutlicheres Absinken der Mittelwerte festzustellen ist, bleiben die Teilnehmenden des Onlinekurses annähernd stabil (nicht signifikant, aber mit mittlerer Effektstärke).

Für Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen lassen sich einige kleine Effekte nachweisen, die in die erwartete günstige Richtung verlaufen, jedoch nicht statistisch signifikant werden. Dabei ergeben sich für externale Attributionsgewohnheiten kleine Effekte. So nehmen im Rahmen des Eigenvergleichs die *external stabilen* Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen mit kleiner Effektstärke ab, wobei die Papieraufgabengruppe den deutlicheren Rückgang aufweist. Nach dem Training führen die Teilnehmenden Erfolge demnach weniger auf external stabile Faktoren wie die Leichtigkeit der Situation zurück, als in der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training. Auch die *external variablen* Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen nehmen im Rahmen des Eigenvergleichs nach der Trainingsteilnahme mit kleiner Effektstärke ab. Hier verändert sich ebenfalls die Papieraufgabengruppe stärker als die Onlinegruppe. Auf beiden Skalen zeigt sich keine längerfristige Beibehaltung der Effekte zum Follow-up-Zeitpunkt. Bemerkenswert ist jedoch, dass es auf beiden Skalen der externalen Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen noch eine Verbesserung gab, da die Ausgangswerte schon signifikant günstiger ausfielen als die der Normierungsstichprobe von Hinsch (2007).

Widererwarten lässt sich jedoch für Erfolgssituationen keine Verschiebung in Richtung der internalen Attributionsgewohnheiten verzeichnen, die als selbstwertdienlich gelten.

Lediglich für die *internal variablen* Ursachenzuschreibungen in Erfolgssituationen weist die Onlinegruppe günstigere Entwicklungen in diesem Zusammenhang auf als die Papieraufgabengruppe. Insgesamt gibt es darüber hinaus im Eigenvergleich der unbehandelten Kontrollphase mit der Trainings- und Follow-up-Phase sowie im Rahmen des Vergleichsgruppenplans keine signifikanten Unterschiede oder nennenswerten Effekte.

Im Bereich der *internal stabilen* Attributionsgewohnheiten in Erfolgssituationen wiesen die Teilnehmenden im Vergleich zur Normierungstichprobe bereits signifikant höhere Anfangswerte auf, die sich durch das Training nicht mehr deutlich steigern ließen. Das heißt, die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter führen Erfolge bereits in einem guten Ausmaß auf die eigenen Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften zurück. Hier könnte auch ein Zusammenhang mit den bereits relativ hohen Werten der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bestehen, da internal stabile Ursachenzuschreibungen in Erfolgssituationen zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung führen, wie Schwarzer & Jerusalem (1989) betonen. Dass die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter hohe Ausprägungen der internal stabilen Attributionsgewohnheiten aufweisen, steht im Einklang mit Ergebnissen aus anderen Untersuchungen. So konstatieren Gage & Berliner (1996) für erfahrene Lehrkräfte die Tendenz, Erfolge vor allem auf internale Ursachen zurückzuführen, während Misserfolge eher mit externalen Faktoren erklärt werden. Yagil (1998) bestätigte diese Konstellation ebenfalls für Novizenlehrkräfte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Training sich insbesondere positiv auf die externalen Attributionsgewohnheiten auswirkt. *External stabile* Ursachenzuschreibungen verändern sich sowohl in Bezug auf Erfolgs- als auch auf Misserfolgssituationen in die erwünschte Richtung. Auch die *external variablen* Attributionsgewohnheiten bei Erfolgen nehmen etwas ab, was einer günstigen Entwicklung entspricht. Bezogen auf die internalen Ursachenzuschreibungen lassen sich im Zusammenhang mit Misserfolgen deutliche Verbesserungen der internal stabilen Attributionsgewohnheiten auf die Trainingsteilnahme zurückführen, das heißt, es wird weniger die Ursache in der eigenen Unfähigkeit gesucht. Weniger günstig wirkte sich die Trainingsteilnahme auf die internal variablen Attributionsmuster aus, diese sanken im Eigenvergleich bis zum Follow-up-Messzeitpunkt signifikant, was nicht selbstwertdienlich ist. Diese Entwicklung steht auch im Kontrast zu anderen Untersuchungen, bei denen die internal variablen Ursachenzuschreibungen in

Misserfolgssituationen durch ähnliche Trainingsmaßnahmen gesteigert werden konnten (vgl. Kaps, 2013, Lubitz, 2006). Interessant wäre in diesem Zusammenhang eine weitere Erhebung nach einigen Wochen, um herauszufinden, ob die Attributionen auf veränderbare Ursachen im Laufe der Zeit möglicherweise zeitverzögert noch zunehmen. Eine andere Möglichkeit, die in Folgeuntersuchungen überprüft werden könnte, wäre die Fortführung des Onlinekurses nach Trainingsende, da sich bei der Onlinegruppe sowohl für die internal variablen Attributionen in Erfolgs- als auch in Misserfolgssituationen günstigere Veränderungen zeigten. Unter Umständen ließe sich diese Tendenz durch eine Fortführung des Onlinekurses verstärken.

### **8.2.3 Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster**

Es stellte sich die Frage, ob durch das Training eine Veränderung in den Zuordnungen der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zu erreichen sei. Beim Vergleich der Trainingsgruppe mit der unbehandelten Vergleichsgruppe ergeben sich zum dritten Messzeitpunkt im Verhältnis der gesundheitsförderlichen (G und S) zu den Risikomustern (A und B) keine deutlichen Veränderungen. Allerdings zeigt sich in der unbehandelten Vergleichsgruppe ein deutlich höherer Anteil des B-Musters. Es kann vorsichtig von einer möglicherweise stabilisierenden Wirkung durch das Training gesprochen werden, da die Trainingsgruppe keine veränderten Musterzuordnungen aufweist.

Im Eigenvergleich lassen sich zwar auch keine signifikanten Unterschiede feststellen, doch gibt es auch hier Tendenzen, die in eine günstige Richtung weisen und für eine unterstützende Wirkung des Trainings sprechen. Vor dem Training gab es einen leichten Abwärtstrend (G-Muster-Anteil nahm ab, B-Muster-Anteil nahm zu). Zu T3, also direkt nach dem Training, wurde dieser Abwärtstrend umgekehrt und es ließen sich eine leichte Zunahme des G-Musters und ein leichter Rückgang des B-Musters verzeichnen. Zum Follow-up-Zeitpunkt war das Verhältnis der gesundheitsförderlichen Muster zu Risikomustern verglichen mit dem Zeitpunkt vor dem Training nahezu unverändert, allerdings hat hier innerhalb der Risikomuster eine Verschiebung vom ungünstigsten zum zweitungünstigsten Muster stattgefunden.

Die Anteile der einzelnen Musterzuordnungen fielen zum ersten Messzeitpunkt teilweise deutlich günstiger aus als bei einer anderen Untersuchung von Referendarinnen und

Referendaren (vgl. Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007). Der B-Muster-Anteil war bei beiden gleich hoch (ca. 25%), der G-Muster-Anteil der vorliegenden Untersuchung war jedoch deutlich höher als bei Abujatum et al.. Im Laufe der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training veränderten sich diese Musteranteile in die ungünstige Richtung (Abnahme des G-Musters bei gleichzeitiger Zunahme des B-Musters). Interessant wären in diesem Zusammenhang weitere Untersuchungen, die eruieren, ob diese Verschlechterung einem generellen Trend im Laufe des Referendariats entspricht und falls ja, worauf er zurückzuführen sein könnte. Es stellt sich damit auch die Frage nach dem geeigneten Zeitpunkt zur Durchführung eines entsprechenden Trainings (s.u.).

Einen signifikanten Unterschied gibt es bei den Musterzuordnungen zum dritten Messzeitpunkt beim Vergleich der Onlinegruppe mit der Papieraufgabengruppe: in der Onlinegruppe gibt es nach der Trainingsteilnahme die deutlich günstigeren Musterverteilungen. Bei den Teilnehmenden des zusätzlichen Onlinekurses steigt der Anteil des G-Musters und der B-Muster-Anteil sinkt zu T3, während in der Papieraufgabengruppe der Anteil der S-Musterangehörigen sinkt und der B-Muster-Anteil steigt.

*Zusammenfassend* scheint sich das Training günstig auf die gesundheitsförderlichen Muster und die Risikomuster auszuwirken, insbesondere lassen sich für den *Onlinekurs* eine positive und unterstützende Wirkung auf das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster feststellen.

#### **8.2.4 Klassenführungscompetenz**

Im Zusammenhang mit Belastungen im Lehrerberuf werden oft fehlende Kompetenzen in verschiedenen Dimensionen der Klassenführung als wichtigste Faktoren von befragten Lehrkräften genannt. Ziel des GSK-L Trainings war die Verbesserung der folgenden drei Dimensionen im Bereich der Klassenführung: Unterricht gestalten, Beziehungen fördern und Verhalten kontrollieren.

### **Unterricht gestalten**

Im Vergleich zur unbehandelten Vergleichsgruppe verbesserte sich die Trainingsgruppe zum dritten Messzeitpunkt (direkt nach dem Training) mit kleiner Effektstärke in der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz der Unterrichtsgestaltung, während sich die Vergleichsgruppe im selben Zeitraum kaum veränderte. Die Veränderung lässt sich statistisch dabei nicht absichern. Im Rahmen des Eigenvergleichs zeigt sich für diese Dimension auch kein signifikanter Unterschied zwischen der unbehandelten Kontrollphase vor dem Training und der Trainingsphase bzw. der Follow-up-Phase. Dennoch lässt sich ein geringfügiger Anstieg der Mittelwerte verzeichnen. Deutlichere Unterschiede finden sich zwischen der Gruppe, die am Onlinekurs teilnahm im Vergleich zu den Teilnehmenden, die die Aufgaben in Papierform bearbeiteten: die Onlinekursteilnehmenden verbessern sich stärker in der selbstwahrgenommenen Kompetenz der Unterrichtsgestaltung. Dies spricht dafür, dass die Verbesserung in diesem Bereich nicht nur auf die wachsende Erfahrung mit fortschreitender Referendariatsdauer zurückzuführen ist, sondern möglicherweise durch den Austausch und die Reflexionen im Rahmen des Onlinekurses stärker beeinflusst und gefördert wird. Zum Follow-up-Messzeitpunkt verbessern sich die Werte der Papieraufgabengruppe, so dass sie nahezu das gleiche Niveau erreichen wie das der Onlinegruppe. Hier scheint sich das Training möglicherweise zeitverzögert günstig auf die selbstwahrgenommene Unterrichtsgestaltung auszuwirken. Während dieser Phase fand kein Onlinekurs mehr statt.

Ob sich die Unterrichtsgestaltung merklich für andere ändert, wäre nur durch Befragung der Schülerinnen und Schüler bzw. Mentoren oder Beobachtung durch andere Personen möglich gewesen. Dies war jedoch aufgrund personeller, organisatorischer und finanzieller Grenzen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht realisierbar. Unter dem Aspekt der selbstwahrgenommenen Belastung der Anwärtnerinnen und Anwärtler war darüber hinaus auch die Erhebung der eigenen Einschätzungen in Bezug auf die Klassenführungscompetenz vorrangig.

### **Beziehungen fördern**

Im Bereich der selbstwahrgenommenen Beziehungsförderung verbessern sich sowohl die Vergleichs- als auch die Trainingsgruppe vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt, so dass nicht von einem eindeutigen Trainingseffekt gesprochen werden kann. Einen kleinen Effekt

findet man für die Veränderung vom zweiten zum Follow-up-Messzeitpunkt im Rahmen des Eigenvergleichs, hier verbessern sich die Mittelwerte im Bereich >Beziehungen fördern<, wenn auch nicht statistisch signifikant. Bei genauer Betrachtung des Vorher-nachher-Vergleichs der Trainingsphase gibt es zwischen der Onlinegruppe und der Papieraufgabengruppe signifikante Unterschiede: die Teilnehmer des Onlinekurses weisen nach dem Training deutlich höhere Mittelwerte auf als die Teilnehmer, die die gleichen Aufgaben in Papierform bearbeitet haben. Das spricht für die Wirksamkeit des Onlinekurses als unterstützende Maßnahme. Die Werte der Onlinegruppe bleiben auch anschließend bis zum Follow-up-Messzeitpunkt stabil. Möglicherweise hilft der Austausch im Onlinekurs, Erfahrungen, die beim Ausprobieren neuer Strategien im Umgang mit anderen gesammelt werden, zu reflektieren und aufzufangen, so dass der Aufbau dieser Kompetenz zur Beziehungsförderung stärker gefördert wird. Obwohl die Ausgangswerte der vorliegenden Untersuchungsgruppe schon signifikant besser ausfielen als die der Normierungsstichproben von Mayr (1998), ließ sich die selbstwahrgenommene Beziehungsförderung in der Onlinegruppe noch steigern.

Für die Papieraufgabengruppe lässt sich auch auf dieser Dimension ein zeitverzögerter Anstieg der Mittelwerte feststellen. Zwar verändern sich die Werte zunächst in die ungünstige Richtung, doch steigen sie zum Follow-up-Zeitpunkt wieder an. Das anfängliche Absinken der Werte könnte damit erklärt werden, dass durch die Beschäftigung mit entsprechenden Inhalten und Verhaltensweisen im Training zunächst eine größere Sensibilisierung in diesem Bereich stattfindet, welche dazu führt, dass sich die Teilnehmenden kritischer mit ihrem eigenen Verhalten auseinandersetzen und sich stärker verunsichert fühlen (vgl. Mayr, 2002). Im Gegensatz zu den Onlinekursteilnehmenden haben die Teilnehmenden der Papieraufgabengruppe weniger Möglichkeiten gehabt, sich in einem geschützten Raum über ihre Erfahrungen und Gedanken in Bezug auf diesen Bereich auszutauschen und zu unterstützen. Sie waren daher mehr auf sich allein gestellt und brauchten daher möglicherweise länger, bis sie veränderte Verhaltensweisen erfolgreich umsetzen konnten.



**Verhalten kontrollieren**

In der Trainingsgruppe verschlechterten sich vor Trainingsbeginn die Mittelwerte im Bereich der selbstwahrgenommenen Kompetenz der Verhaltenskontrolle, während sie in der Vergleichsgruppe annähernd unverändert blieben. Nach dem Training verbesserten sich die Werte der Trainingsgruppe mit kleiner Effektstärke wieder bis über das Anfangsniveau, während sich die Vergleichsgruppe nicht weiter veränderte. Das Training scheint demnach den Abwärtstrend von vor dem Trainingsbeginn aufhalten und darüber hinaus umkehren zu können.

Im Rahmen des Eigenvergleichs lassen sich für die Trainingsphase im Vergleich zur unbehandelten Kontrollphase keine Effekte zeigen, allerdings für die Follow-up-Phase verglichen mit der Kontrollphase schon: Hier steigern sich die Mittelwerte zum Follow-up-Messzeitpunkt weiter, so dass ein kleiner Effekt zustande kommt.

Bei genauer Betrachtung der Trainingsphase zeigt sich, dass es hier deutliche (wenn auch nicht signifikante) Unterschiede in der Entwicklung zwischen Online- und Papieraufgabengruppe gibt: die Mittelwerte der Onlinekursteilnehmenden steigen zum dritten Messzeitpunkt deutlich an, während die der Papieraufgabengruppe sich verschlechtern. Diese unterschiedliche Veränderung erfolgt mit mittlerer Effektstärke. Zum vierten Messzeitpunkt steigern sich die Mittelwerte der Papieraufgabengruppe wieder etwas. Es scheint sich hier auch nach anfänglicher Verunsicherung innerhalb der Papieraufgabengruppe ein positiver Effekt des Trainings zu zeigen, der zeitverzögert auftritt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich das Training insbesondere in Kombination mit dem Onlinekurs günstig auf die Dimension der Verhaltenskontrolle auswirkt, so dass sich mittlere Effekte zeigen lassen. Ein Schwerpunkt des Trainings ist das Üben verschiedener Verhaltensstrategien im Umgang mit anderen (insbesondere Schülerinnen und Schülern). Die dargestellten Ergebnisse sprechen dafür, dass die Teilnehmenden diese Inhalte aus ihrer Sicht gewinnbringend in ihren Schulalltag übertragen konnten.

*Zusammenfassend* lässt sich für die drei Dimensionen der selbstwahrgenommenen Klassenführungscompetenz feststellen, dass insbesondere die Kombination aus Training und begleitendem Onlinekurs zu günstigen Veränderungen führt. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass der Onlinekurs eine gute Unterstützung darstellt, wenn es um den Transfer

der Trainingsinhalte in die Schulpraxis geht. Üblicherweise treten Verunsicherungen auf, wenn neue Verhaltensweisen ausprobiert und in den eigenen Alltag übertragen werden. Mayr (2002) berichtete, dass Lehrkräfte, die sich im Rahmen von Befragungen mit der Thematik der Klassenführung auseinandersetzten, sich zunächst „unsicher und verkrampft“ (2002, S.14) erlebten, bevor sie neue Verhaltensroutinen aufbauten und dadurch wieder größere Sicherheit erwarben. Dies stellt eine mögliche Erklärung für die Verschlechterung der Werte in der Papieraufgabengruppe direkt nach dem Training dar. Auch die zeitverzögerte Entwicklung der Papieraufgabengruppe in die günstige Richtung entspricht damit ebenfalls den Berichten von Mayr (2002).

Der Onlinekurs scheint hilfreich und unterstützend zu wirken, diese Verunsicherungen aufzufangen, so dass die Teilnehmenden letztendlich positive Bewertungen bzw. Umdeutungen daraus ableiten und eine höhere Kompetenz der selbstwahrgenommenen Klassenführung angeben als diejenigen, die zwar die gleichen Aufgaben bearbeiteten, aber sich darüber nicht mit anderen austauschten und gegenseitig Rückmeldungen gaben. Dies steht in Einklang mit der Feststellung von Hertel, Pickl & Schmitz (2008), dass sich Unterstützungsgruppen mit der Möglichkeit zu wechselseitigem Feedback unter den Teilnehmenden als förderlich für den Transfer der Inhalte von Lehrertrainings in den Alltag der teilnehmenden Lehrkräfte erwiesen haben. Auch die Ergebnisse von Barnett, Corkum & Elik (2012) weisen in die gleiche Richtung: Im Rahmen einer 7-wöchigen web-basierten Intervention für kanadische Grundschullehrkräfte, die ebenfalls Online-Diskussionen beinhaltete, veränderte sich der Bereich der selbstwahrgenommenen Kontrolle im Klassenraum in die günstigere Richtung (vgl. Barnett, Corkum & Elik, 2012).

Für eine internetbasierte Intervention, die trainingsergänzend und auch nach dem Ende des Trainings weiterhin stattfand, konnte Kaps (2013) zeigen, dass Trainingseffekte dadurch längerfristig und stabiler aufrechterhalten wurden<sup>36</sup>. Vor diesem Hintergrund wäre eine interessante weiterführende Forschungsfrage, welche Effekte sich erzielen ließen, wenn der Onlinekurs längere Zeit nach Trainingsende weitergeführt würde.

---

<sup>36</sup> Angemerkt sei dazu, dass es sich zwar auch um ein Training nach dem Modell des GSK handelte, aber keines das auf die Erhöhung der Klassenführungs Kompetenzen abzielte.

Ein weiterer Aspekt zur Erklärung der stärkeren Veränderungen der Onlinegruppe könnte sein, dass durch das Lesen der Berichte von anderen im Onlineforum eine Art Modelllernen stattfindet, welches den Aufbau eigener Verhaltensweisen unterstützt.

### **8.2.5 Akzeptanz des Trainings und Onlinekurses**

Neben den Effekten des GSK-L und des Onlinekurses wurde auch deren Akzeptanz untersucht und direkt im Anschluss an den letzten Trainingstag erhoben. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Akzeptanz sowohl in Bezug auf das Training als auch auf den Onlinekurs. Neben dieser hohen Zustimmung hat ein Großteil der Befragten auch den Eindruck, dass sich durch das Training ihr Verhalten und ihre Einstellung verändert haben. Die Teilnehmenden geben ebenfalls mit großer Mehrheit an, dass sie nach dem Training zufriedener mit sich selbst und sicherer geworden sind. Positiv wurden darüber hinaus neben der angenehmen Trainingsatmosphäre, den konkreten Tipps und Anregungen sowie der Austauschmöglichkeit mit anderen, insbesondere die Praxisnähe und die praktischen Übungsmöglichkeiten hervorgehoben. Teilweise gab es in diesem Zusammenhang auch Kritik, da die Art der praktischen Übung in Form von Rollenspielen mit Videofeedback als anstrengend und teilweise sehr lang empfunden wurde. Überwiegend wurden die Rollenspiele mit Videoanalysen jedoch als gewinnbringend und positiv beurteilt.

In einigen Fällen wurde der Zeitpunkt der Trainingsdurchführung kritisiert, da sich einige Anwärterinnen und Anwärter kurz vor den Abschlussprüfungen befanden. Dies sollte bei erneuter Durchführung beachtet werden, um einerseits früher die Möglichkeit zur Kompetenzerweiterung zu bieten und andererseits nicht einen zusätzlichen Belastungsfaktor für die Teilnehmenden zu schaffen.

### 8.3 Zusammenfassung und Ausblick

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Durchführung des GSK-L im Rahmen des Referendariats sinnvoll erscheint, da sich daraus eine enge Verzahnung mit der schultäglichen Praxis ergibt, so dass Trainingsinhalte zeitnah in realen Situationen ausprobiert werden können.

Auffällig sind die Ausgangswerte der untersuchten Stichprobe, die sich in den folgenden sieben Bereichen signifikant günstiger darstellten als die der jeweiligen Normierungsstichprobe: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, IS+, ES+, EV+, ES-, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle. Die Anwärtinnen und Anwärtler der vorliegenden Untersuchung wiesen demnach schon vor der Trainingsteilnahme eine hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf, außerdem günstige Attributionsgewohnheiten vor allem in Erfolgssituationen sowie im Bereich der external stabilen Ursachzuschreibungen bei Misserfolgen. Darüber hinaus schätzten sie die eigene Kompetenz der Beziehungsförderung und der Verhaltenskontrolle deutlich höher ein als Lehrkräfte der Normierungsstichprobe. Durch diese im Vergleich zu den Normierungsstichproben schon guten Ausgangswerte kann es schwieriger sein, größere Veränderungen in diesen Bereichen durch das Training hervorzurufen. Dennoch konnte in einigen Bereichen trotzdem noch eine Verbesserung nach dem Training gezeigt werden, wodurch der Einsatz des Trainings befürwortet wird: ES+, EV+ und ES- weisen zu T3 günstigere Werte auf, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle lassen sich insbesondere in der Onlinegruppe zu T3 steigern.

Nur in zwei Bereichen liegen schlechtere Ausgangswerte als in den Normierungsstichproben für die hier untersuchte Stichprobe vor: IV- und Unterrichtsgestaltung. Für die selbsteingeschätzte Unterrichtsgestaltung lässt sich nach der Trainingsteilnahme ein Anstieg verzeichnen, die internal variablen Attributionsgewohnheiten sinken noch weiter.

Wie deutlich wurde, liegen vor allem für die auf Erfolge bezogenen Attributionsgewohnheiten sehr günstige Ausgangswerte vor, sie sich zum Teil noch verbessern ließen durch die Trainingsteilnahme. Auffällig ist, dass insbesondere in Bezug auf die Ursachenzuschreibungen in *Misserfolgssituationen* nach dem Training starke Veränderungen eintreten: sowohl die internal stabilen als auch die external stabilen Attributionsgewohnheiten sinken, was mit einer Verbesserung gleichzusetzen ist. Eine

mögliche Erklärung dafür, dass sich insbesondere im Zusammenhang mit Misserfolgen die Ursachenzuschreibungen verändern, könnte sein, dass der Fokus der Referendarinnen und Referendare stark auf den Defiziten liegt. In Unterrichtsnachbesprechungen und bei Fallbesprechungen in den Seminaren herrscht oft eine defizitorientierte Rückmeldekultur (vgl. Katzenbach, 1999; Lubitz, 2006), bei der Erfolge- wenn überhaupt – am Rande erwähnt werden und sich überwiegend mit den Aspekten auseinandergesetzt wird, die nicht, bzw. nicht optimal, funktioniert haben. Auf der Wahrnehmung von Misserfolgen liegt dann größeres Gewicht als auf der Fokussierung der Erfolge. Das Training enthält eine Reihe von Elementen (z.B. Erklärungsmodell, Selbstverbalisationsübungen), welche auf der kognitiven Ebene wirken und Prozesse anstoßen sollen, die zu veränderten Bewertungen von Situationen führen. Diese Elemente scheinen sich bei den Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern besonders auf die Bewertung der bei ihnen im Vordergrund stehenden Misserfolgssituationen auszuwirken. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang eine veränderte Rückmeldekultur an den Studienseminaren, die den Fokus bewusst auch auf die Erfolge beim jeweiligen Verhalten der Lehramtsanwärterinnen und –anwärter legt. Bezogen auf Rückmeldungen, die von Lehrkräften an ihre Schülerinnen und Schüler gegeben werden, konstatieren Gage & Berliner (1996), dass dabei häufig mehr oder weniger deutlich die Ursachenzuschreibungen mitschwingen und zum Teil von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden. Es liegt nahe, dass sich dies auf die Konstellation zwischen Seminarleiterinnen/Seminarleitern und Anwärterinnen/Anwärter übertragen lässt. Von Interesse könnte in dieser Beziehung sein, die Attributionsmuster der Seminarleiterinnen und –leiter zu untersuchen und diese möglicherweise durch geeignete Trainingsmaßnahmen zu beeinflussen.

Bemerkenswert sind die positiven Auswirkungen des *Onlinekurses* auf die Skalen, die sich überwiegend auf den beruflichen Bereich beziehen: arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster sowie alle drei Dimensionen der Klassenführung. Hier werden mittlere bis große Effekte zugunsten der Teilnehmenden des Onlinekurses erzielt. Das spricht jedoch nicht gegen das Training ohne zusätzlichen Onlinekurs, da auch die Papiergruppe sich nach einigen anfänglichen Verschlechterungen (die nur auf einigen der Skalen auftraten) bis zum Follow-up-Zeitpunkt häufig verbesserte. Hier scheint es zu etwas zeitverzögerten Effekten zu

kommen (Sleeper-Effekte), so dass sich erst nach einiger Zeit Veränderungen in die erwünschte Richtung einstellten.

In Bezug auf die kognitiven Verarbeitungsstrategien gab es keine so eindeutigen Vorteile für eine der beiden Gruppen (Online- oder Papieraufgabengruppe), da wirkte sich das Training insbesondere in Bezug auf externale Attributionsgewohnheiten für beide Gruppen günstig aus.

In den berufsbezogenen und vorwiegend handlungsbezogenen Bereichen, in denen die Teilnehmenden im Umgang mit anderen aufgrund des Trainings neue Verhaltensweisen ausprobieren und dadurch möglicherweise zunächst stärker verunsichert sind, weil vertraute Routinen aufgebrochen werden, scheint der Austausch und die gegenseitige Rückmeldung im Onlinekurs eine gewinnbringende Unterstützung darzustellen. Durch diesen Austausch über Erfahrungen mit veränderten Verhaltensweisen im Schulalltag können die Teilnehmenden sich gegenseitig Tipps geben, darüber reflektieren, was schon gut gelaufen ist und was sie eventuell in einer ähnlichen Situation anders machen könnten und erleben darüber hinaus, dass es anderen ähnlich geht bzw. dass andere ähnliche Schwierigkeiten haben, was wiederum zu einer Entlastung führen kann. Darüber hinaus erfüllt der Onlinekurs auch die Funktion, dass durch das Lesen und Sich-auseinandersetzen mit den Erlebnisberichten der anderen Gelegenheiten zum Modelllernen zur Verfügung gestellt werden.

Zu überlegen und in weiterführenden Forschungen zu überprüfen, wäre, ob der Onlinekurs länger als bis zum Trainingsende angeboten werden könnte. So könnte ein Rahmen geboten werden, in dem sich die Teilnehmenden über ihre Erfahrungen mit neuen Verhaltensweisen austauschen könnten, welcher jedoch außerhalb der Seminarsitzungen und damit auch außerhalb des Bewertungskontextes durch die Seminarleitung angesiedelt wäre. Der Austausch über (gegebenenfalls auch misslungene) Erfahrungen gestaltet sich vermutlich offener, wenn er außerhalb des Bewertungskontextes stattfindet. Auf diese Weise könnte eine Art kollegialer Unterstützung etabliert werden, welche sich günstig auf das Belastungserleben der Anwärtinnen und Anwärter auswirken könnte (vgl. Dorman, 2003, Howard & Johnson, 2004). Vielversprechende Erfahrungen in Bezug auf die Aufrechterhaltung von Trainingseffekten durch internetbasierte Interventionen, welche im Anschluss an ein Training nach dem Modell des GSK durchgeführt wurden, konnte Kaps

(2013) zeigen. Ob sich ähnliche Effekte bei Referendarinnen und Referendaren erzielen lassen, könnte in weiteren Studien erhoben werden.

Bei differenzierter Betrachtung der AVEM-Musterzuordnungen fällt die ungünstige Entwicklung in der unbehandelten Kontrollphase vor der Trainingsteilnahme auf. Hier nimmt der G-Muster-Anteil von T1 zu T2 ab, während der B-Muster-Anteil steigt. Die im Vergleich zur Untersuchung von Abujatum et al. (2007) günstigeren Ausgangswerte zu T1 verschlechtern sich dadurch deutlich. Auch auf vier anderen Skalen gibt es in der unbehandelten Kontrollphase (nicht signifikante) Veränderungen in ungünstiger Richtung (EV+, IS-, ES- und Verhalten kontrollieren). Was zu diesen negativen Tendenzen geführt hat, lässt sich anhand dieser Untersuchung nicht feststellen. Es stellt sich aber die Frage nach der optimalen Platzierung des Trainings während des Referendariats. Durch das Training ließen sich die Negativtrends in den eben erwähnten Bereichen umkehren und darüber hinaus auch in anderen Bereichen günstige Veränderungen anstoßen. Das spräche dafür, den Zeitpunkt zur Trainingsdurchführung relativ früh im Referendariat zu wählen, um diese Negativtrends möglicherweise von vornherein zu vermeiden. Ebenfalls für eine Durchführung relativ zu Beginn des Referendariats spricht die Kritik einiger Teilnehmender, die im Rahmen der Akzeptanzbefragung geäußert wurde: Dadurch, dass das Training zeitlich sehr dicht vor ihren Prüfungen stattfand, konnten sie sich nicht entsprechend darauf konzentrieren („Ich hatte nur noch meine Prüfung im Kopf“). In Folgeuntersuchungen sollten daher Anfangswerte und Effekte von Gruppen verglichen werden, die das Training zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Referendariat durchlaufen und sich damit in unterschiedlichen Ausbildungsphasen befinden. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Folgeuntersuchungen generell mit einer größeren Stichprobe durchgeführt werden sollten, um aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten.

Vor dem Hintergrund der Umstrukturierung des Studienganges für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (sogenannter >GHR300<), in dem über mehrere Monate eine längere Praxisphase an einer Schule und ergänzend dazu an der Universität Lehrveranstaltungen absolviert werden, ist es auch gut denkbar, das vorliegende Trainingskonzept bereits in dieser Phase durchzuführen.

## 9. Literatur

---

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107-118.
- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117-155). Weinheim und Basel: Beltz.
- Aloe, A. M., Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26 (1), 101-126. DOI 10.1007/s10648-013-9244-0.
- Anderson, V. L., Levinson, E. M., Barker, W. & Kiewra, K. R. (1999). The Effects of Meditation on Teacher Perceived Occupational Stress, State and Trait Anxiety, and Burnout. *School Psychology Quarterly*, 14 (81), 3-25. DOI: 10.1037/h0088995.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche erweiterte Herausgabe von A. Franke. Tübingen: DVG-Verlag.
- Barnett, B., Corkum, P., Elik, N. (2012). A Web-Based Intervention for Elementary School Teachers of Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Psychological Services*, 9 (2), 227-230. DOI: 10.1037/a0026001.
- Barth, A.-R. (1998). Burnout bei Lehrern. In Rost, D. H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 50-54). Weinheim: Beltz PVU.
- Bäuerle, S. (Hrsg.) (1989). *Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.



- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bauer, M. (2007). Empirische Befunde zu den Interventionstechniken des GSK. In R. Hinsch & U. Pfungsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (5. Aufl., S.101-117). Weinheim: Beltz.
- Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B., Wildt, J. (Hrsg.) (2000). *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Bromme, R. & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung* (S.777-793). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00057-8.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse* (13. aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Burke, R. J., Greenglas, E. R & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping*, 9 (3), 261-275. DOI: 10.1080/10615809608249406.

- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 281-292.
- Çelebi, C., Krahé, B. & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 115-126. DOI: 10.1024/1010-0652/a000128.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: job stress in the human services*. SAGE Publications.
- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S.113-119). Stuttgart [u.a.]: Schattauer.
- Coladarci, T. & Gage, N. L. (1984). Effects of a Minimal Intervention on Teacher Behavior and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 21 (3), 539-555.
- Denton, C. A. & Hasbrouck, J. (2009). A Description of Instructional Coaching and its Relationship to Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 150-175. DOI: 10.1080/10474410802463296.
- de la Torre Cruz, M.J. & Casanova Arias, P.F.(2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*. 23, 641-652. DOI: 10.1016/j.tate.2007.02.005
- Dick, R. van, Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269-280.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 569-583.

- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), 120-126.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127. DOI: 10.1023/A:1023296126723.
- Ebert, D., Rahm, T. & Sieland, B. (2006). Virtuelle professionelle Lerngemeinschaften. Ein Lüneburger Modell kompetenzorientierter Lehrerbildung. In B. Jürgens (Hrsg.). *Kompetente Lehrer ausbilden – Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung* (S. 89-109). Aachen: Shaker.
- Eckert, M. & Thiart, H. (2013). Das Paradox, Selbstregulation eigenverantwortlich zu trainieren. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings* (S. 113-123). Aachen: Shaker.
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. *Social Psychology of Education*, 8, 425-439. DOI: 10.1007/s11218-005-0663-8.
- Fives, H., Hamman, D., Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934. DOI: 10.1016/j.tate.2006.03.013.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Gagel, D. (2007). Jugendliche. In R. Hinsch & U. Pfingsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (5. Aufl., S.282-288). Weinheim: Beltz.
- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167. DOI: 10.1001/s11218-009-9108-0.
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von

- Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141-155. DOI: 10.1024/1010-0652/a000100.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2007). *Evaluation. Workbook*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Grant, A. M., Green, L. S. & Rynsaardt, J. (2010). Developmental Coaching For High School Teachers: Executive Coaching Goes To School. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (3), 151-168. DOI: 10.1037/a0019212.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hager, W., Patry, J-L. & Brezing, H. (Hrsg.) (2000). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 283-290). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herkner, W. (1980). *Attribution – Psychologie der Kausalität*. Bern: Huber.
- Hertel, S., Pickl, C. & Schmitz, B. (2008). Lehrertrainings. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S.233-244). Göttingen: Hogrefe.

- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart [u.a.]: Schattauer.
- Hinsch, R. (2007). Wirksamkeit des Gesamtprogramms. In R. Hinsch & U. Pfungsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (5. Aufl., S.117-123). Weinheim: Beltz.
- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hinsch, R. & Weigelt, M. (2007). Konzeption des GSK. In R. Hinsch & U. Pfungsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (5. Aufl., S. 90-101). Weinheim: Beltz.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420. DOI: 10.1007/s11218-004-0975-0.
- Hsu, S. (2004). Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. *Teaching and Teacher Education*, 20, 681-692. DOI:10.1016/j.tate.2004.07.001.
- IQ-PV eV. Verein für Innovation und Qualitätssicherung in der psychologischen Versorgung e.V. *Training gegen Prokrastination*. www-Dokument. Verfügbar unter: <http://training-aufschieberitis.com/hintergrundWirksamkeit.php> (zuletzt eingesehen am 17.1.2015).
- IQ-PV eV. Verein für Innovation und Qualitätssicherung in der psychologischen Versorgung e.V. *Stark im Stress für Lehrerinnen und Lehrer*. www-Dokument. Verfügbar unter: [http://www.sis-lehrer.de/hintergrund\\_wirksamkeit.php](http://www.sis-lehrer.de/hintergrund_wirksamkeit.php) (zuletzt eingesehen am 17.01.2015).
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M.T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 374-390. DOI: 10.1037/spq0000035.
- Jürgens, B. (1983). *Veränderungsprozesse in Lehrertrainings*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Jürgens, B. (1998). Wie lernen Lehrer Lehrerverhalten?. *Praxis Schule*, 5-10, 4, 34-38.
- Jürgens, B. (2000). *Schwierige Schüler?: Disziplinkonflikte in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jürgens, B. (2006a). Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK). In D. H. Heckt, G. Krause & B. Jürgens. *Kommunizieren - Kooperieren - Konflikte lösen* (S. 57-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens, B. (Hrsg.) (2006b). *Kompetente Lehrer ausbilden – Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung*. Aachen: Shaker.
- Jürgens, B. (2007). Anwendungen in anderen Bereichen. In R. Hinsch & U. Pfingsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (5. Aufl. S. 276-309). Weinheim: Beltz.
- Jürgens, B. & Krause, G. (Hrsg.) (2009). *Pädagogische Kompetenz trainieren*. Aachen: Shaker.
- Jürgens, B. & Krause, G. (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen: Shaker.
- Jürgens, B. & Lübben, K. (2014). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ)*. Weinheim: Beltz.
- Jürgens, B., Lübben, K., Friedrich, M. & Kaps, S. (2014). Trainings sozialer Kompetenzen und das GSK-KJ. In B. Jürgens & K. Lübben (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ)* (S. 67-81). Weinheim: Beltz.
- Kaps, S. C. (2013). „Mind the Gap“ –Wirksamkeit Internet-basierter Interventionen zur Aufrechterhaltung von Trainingseffekten. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig (Dissertation). www-Dokument. Verfügbar unter: <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00052292>. (zuletzt eingesehen am 20.03.2015).
- Käser, U. & Wasch, J. (2009). *Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin: Logos.
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation Intervention for Stress Reduction Among Teachers and Staff. *International Journal of Stress Management*, 19 (3), 238-250. DOI: 10.1037/a0029195.
- Katzenbach, D. (1999). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“ Das Leiden im Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen?. *Pädagogik*, 10, 49-53.

- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1059-1068. DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.009.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klassen, R .M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service Teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.01.002.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbeltung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161-173. DOI: 10.1024/1010-0652.20.3.161.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.702.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275-290.
- Kolbe, F-U. & Combe, A. (2004). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung* (S. 853-877). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konferenz der Kultusminister (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. www-Dokument. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16\\_-\\_Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16_-_Standards-Lehrerbildung.pdf) (zuletzt eingesehen am 20.03.2015).
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Krampen, G. (1982). *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (Hrsg.) (1989). *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krause, G. (2009). Das Braunschweiger Trainingsmodell – „next generation“. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.). *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 29-46). Aachen: Shaker.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Heidelberg: Springer Verlag.
- Kunz Heim, D. & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf. Definition – Ursachen – Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur*. www-Dokument. Verfügbar unter: <http://www.fhnw.ch/ph/ife/dienstleistungen/RPlus/downloads/burnout-im-lehrberuf/> (zuletzt eingesehen am 22.03.2013).
- Kunz, G. M., White, A. S., Howell Smith, M. & Nugent, G. (2014). Coaching Science Inquiry: Validating a strengths-based approach to coaching (R<sup>2</sup>Ed Working Paper No. 2014-9). *National Center for Research on Rural Education*: r2ed.unl.edu.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35. DOI: 10.1080/00131910120033628.
- Lorent, H.-P. de (1992). Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. *Pädagogik*, 44 (10), 22-25.
- Lubitz, I. (2006). *Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings sozialer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung – Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen und Klassenführung durch eine praxisbezogene Kurzvorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum*. Dissertation. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.



- Lubitz, I. (2009). Kurztraining zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP). In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.). *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 79-98). Aachen: Shaker.
- Mayr, J. (2002). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Klassenführung an HASCH und HAK. In P. Baumgartner & H. Welte (Hrsg.). *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik* (S. 35-50). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 227-242.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. & Melhorn, S. (1998). Linzer Diagnoseverfahren zur Klassenführung. (LDK). Linz
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. & Melhorn, S. (2006). Linzer Diagnoseverfahren zur Klassenführung. (LDK). Linz
- Medway, F. J. (1979). Causal Attributions for School-Related Problems: Teacher Perceptions and Teacher Feedback. *Journal of Educational Psychology*, 71 (6), 809-818. DOI: 10.1037/0022-0663.71.6.809.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31, 39-56.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (1983). Lehrertraining: Strukturen und Aspekte. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen* (S. 11-22). Weinheim und Basel: Beltz.
- Nolting, H-P. (2008). Unterrichtsstörungen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. (S. 187-195). Göttingen: Hogrefe.
- Oelkers, J. (2000). Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe, J. Wildt (Hrsg.). *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Art der Lehrerbildung* (S. 124-147). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

- O'Neill, S & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1131-1143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>.
- Pallasch, W., Reimers, H. & Mutzeck, W. (2002). Überblick. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.). *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 9-31). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (2002). *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pfingsten, U. (2007a). Anpassung des GSK an spezielle Aufgaben und Klientengruppen. In R. Hinsch & U. Pfingsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (5. Aufl., S. 226-230). Weinheim: Beltz.
- Pfingsten, U. (2007b). Ein Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme. In R. Hinsch & U. Pfingsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (5. Aufl., S. 12-72). Weinheim: Beltz.
- Pfingsten, U. (2007c). Langfristige Effekte. In R. Hinsch & U. Pfingsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (5. Aufl., S. 124-125). Weinheim: Beltz.
- Pöggeler, F. (1989). Der Lehrer zwischen Leistungsmessung, Notengebung und pädagogischem Bezug. In S. Bäuerle (Hrsg.). *Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen* (S. 21-40). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

- Prüß, K. L. (2014). *Stressbelastung und Stressbewältigung von Lehramtsstudierenden im Vergleich mit anderen Studierenden und berufstätigen Lehrkräften*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung*. Wien: facultas wuv.
- Reimers, H. (2002). Training. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.). *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 11-16). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. *Journal of Behavioural Education*, 23, 150-167. DOI:10.1007/s10864-013-9186-0.
- Reupert, A. & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1261-1268. DOI:10.1016/j.tate.2010.03.003.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first year of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.012.
- Roelofs, E., Raemaekers, J. & Veenman, S. (1991). Improving Instructional and Classroom Management Skills: Effects and Implications of a Staff Development Programme and Coaching for In-service Education. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. University of Cardiff, Wales, Great Britain, January 4-6, 1991. www-Dokument. Verfügbar unter: [files.eric.ed.gov/fulltext/ED337452.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337452.pdf) (zuletzt eingesehen am 16.01.2015).
- Roeser, R-W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. & Harrison, J. (2013). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and burnout: Results from two Randomized Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 787-804. DOI: 10.1037/a0032093.

- Rost, D. H. (Hrsg.) (1998). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU.
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (1.Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rustemeyer, R. (2011). *Einführung in die Unterrichtspsychologie* (3. erweiterte Auflage). Darmstadt: WBG.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVE: ein Instrument zu interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). *Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59-82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2003). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVE) Manual*. Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger. 2.Auflage.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Einführung und Überblick. In U. Schaarschmidt, & U. Kieschke (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17-44). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244-268.
- Schedensack, P-U. (1995). Referendariat als persönliche Krise? Zum Umgang mit psychischen Belastungen in der zweiten Ausbildungsphase. *Pädagogik*, 47 (12), 44-48.

- Schmieta, M. (2001). Die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen und beruflichen Einstellungen bei der Entwicklung von Burnout: Ein Vergleich zwischen Beratungslehrern und Lehrern ohne Zusatzausbildung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 302-310.
- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Dissertation. Freie Universität Berlin, Universitätsbibliothek. www-Dokument. Verfügbar unter: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000000315](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000315) (zuletzt eingesehen am 05.01.2015).
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25. DOI:10.1024//1010-0652.14.1.12.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, S. 192-214)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schnotz, W. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Schreyögg, A. (2015). Die Differenzen zwischen Supervision und Coaching. www-Dokument. Verfügbar unter: <http://www.schreyoegg.de/content/view/29/33/> (zuletzt eingesehen am 16.1.15).
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, (57), 152-171.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In G. Kramen (Hrsg.). *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S.127-133). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 44, S. 28-53). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145-161.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60-61). Berlin. www-Dokument. Verfügbar unter: [www.psyc.de/skalendoku.pdf](http://www.psyc.de/skalendoku.pdf). (zuletzt eingesehen am 10.02.2015).
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. & Tang, C. 2000. Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the MBI. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 309-326.
- Schweer, M.K. & Thies, B. (2000). Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: M.K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S.59-78). Opladen: Leske + Budrich.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie (Lehrbuch mit Online-Materialien)* (S. 135-148). Heidelberg: Springer.
- Siu, O. L., Cooper, C. L. & Phillips, D. R. (2014). Intervention Studies on Enhancing Work Well-Being, Reducing Burnout, and Improving Recovery Experiences Among Hong Kong Health Care Workers and Teachers. *International Journal of Stress Management*, 21 (1), 69-84. DOI: 10.1037/a0033291.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625, DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.  
DOI:10.1016/j.tate.2009.11.001.
- Sieland, B. (2001). Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend?. *Grundschule*, Heft 3/2001, 36-39.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schwinger, M. (2008). Kausalattributionen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 74-83). Göttingen: Hogrefe.
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*, 21, 37-53.
- Tarnowski, T. & Sieland, B. (2009). Kooperative Entwicklungsberatung zur Stärkung der Selbststeuerung (=KESS) in der Lehrerbildung. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.). *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 137-152). Aachen: Shaker.
- Toepell, S. (2010). *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum. Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe*. München: Herbert Utz Verlag.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. DOI: 10.1016/j.tate.2006.05.003.
- Tzioti, M-C., Mantelou, E., Degleris, N. E., Solias, A., Karamberi, M., Romanou, N. (2010). Job burnout and self-efficacy survey among elementary school teachers in Greece. *Annals of General Psychiatry*, 9 (1), 192, DOI: 10.1186/1744-859X-9-S1-S192.
- Uhde, G. & Jürgens, B. (2013). Training interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärter. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings* (S. 71-84). Aachen: Shaker.

- Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule*, 88, 81-97.
- Vanier, D. H. (2013). Professionalisierung durch Trainings? In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings* (S. 33-52). Aachen: Shaker.
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259. DOI: 10.1348/000709901158505.
- Veenman, S. & Denessen, E. (2001). The Coaching of Teachers: Results of Five Training Studies. *Educational Research and Evaluation: an International Journal on Theory and Practice*, 7 (4), 385-417.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294. DOI: 10.3102/00346543063003249.
- Whitaker, T. (2009). *Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1).81-91
- Woolfolk, A.E. & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21. 343-356. DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.007
- Yagil, D. (1998). If Anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5 (3), 179-188. DOI: 10.1023/A:1022993015970.
- Ziehfreund, W. (1983). Training des Lehrverhaltens (Microteaching): Konzept, Entwicklungsstand und Perspektiven. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen* (S. 25-36). Weinheim und Basel: Beltz.



## Beruflicher und wissenschaftlicher Werdegang

---

- 1997                    **Abitur** am Lessinggymnasium in Braunschweig-Wenden
- 10.1997 - 09.1998   **Studium der Erziehungswissenschaft** an der Universität Hannover
- 10.1998 – 12.2002   **Studium der Erziehungswissenschaft** an der TU Braunschweig
- 05.12.2002            Abschluss als **Diplom-Pädagogin**

### Tätigkeiten im Wissenschaftlichen Bereich

- ab 04.2015            **Wissenschaftliche Mitarbeiterin** am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik und allgemeine Didaktik
- 11.2009 – 03.2015   **Wissenschaftliche Mitarbeiterin** am Institut für Pädagogische Psychologie der TU Braunschweig. **Ausbildungstrainerin** für den Bereich „Gruppentraining sozialer Kompetenzen“ im Braunschweiger Trainingsmodell.
- 12.2013-03.2014    **Wissenschaftliche Mitarbeiterin** im Projekt: *MuDihL: Multimediale Differenzierungsangebote für heterogene Lehrveranstaltungen*. Im Rahmen des BMBF-geförderten Innovationsprogramms für gute Lehre „Teach4TU“
- 02.2014 – 07.2014   **Wissenschaftliche Mitarbeiterin** am Institut für Erziehungswissenschaft, 02.2013 – 09.2013 Abteilung Schulpädagogik und allgemeine Didaktik
- 03.2004 – 01.2008   **Wissenschaftliche Mitarbeiterin** am Institut für Pädagogische Psychologie der TU-Braunschweig im BLK-Projekt zur Wissenschaftlichen Weiterbildung für Lehramtsberufe: *„Verstetigung der Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung durch die Verbindung von 1. und 3. Phase“*(Prof. Dr. Jürgens)
- 10.1999 – 02.2000   studentische Hilfskraft am Seminar für Psychologie der TU Braunschweig (Prof. Dr. Edelmann)

## Veröffentlichungen

- Uhde, G., Wild, E., Jürgens, B., Meyer, G. & Krauß, E. (2006): Unterstützung und Weiterbildung bei der Qualitätsentwicklung von Schulen. In: B. Jürgens (Hrsg.). *Kompetente Lehrer ausbilden – Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung*. (S.49-80). Münster: Shaker Verlag.
- Krauß, E. & Uhde, G.(2005): „Veränderung von Schülervariablen durch ein Schwerpunkt-klassenkonzept- eine kombinierte Längs- und Querschnittsstudie“  
Posterbeitrag auf der AEPF- Tagung: „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien: Neue Datengrundlagen für Bildungsforschung und Bildungsmonitoring“, Berlin (17.03. - 19.03.).
- Jürgens, B., Meyer, G. & Uhde, G.(2005): „Unterstützung und Weiterbildung bei der Qualitätsentwicklung von Schulen“ Vortrag auf der BLK-Tagung „Zusammenarbeit von Universität und Schulen in der Lehreraus- und Weiterbildung“, Braunschweig (18. & 19. 11.).
- Wild, E., Uhde, G. & Jürgens, B.(2006): “Flächendeckende Einführung von Schwerpunkt-klassen im 5. und 6.Jahrgang einer Gesamtschule: Auswirkungen und Veränderungen“ Posterbeitrag auf der AEPF- Tagung: “Übergänge im Bildungswesen“, München (11.09. - 13.09.).
- Jürgens, B., Meyer, G., Uhde, G. & Wild, E.(2006): „Wissenschaftliche Weiterbildung für Lehramtsberufe (BLK-Projekt)“ Workshop auf der 11. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung: „Kompetenzentwicklung im Blick der Schulbegleitforschung“, Lüneburg (14.09. – 15.09.).
- Jürgens, B., Meyer, G., Uhde, G. & Wild, E.(2006): „Ein Modell zur Verknüpfung der Expertise aus Schule und Universität“ Vortrag auf der BLK-Tagung „Beiträge der Qualitätsentwicklung in Lehrerbildung und Schule“, Braunschweig (01.12.).
- Uhde, G. & Jürgens, B.(2006): „Schwierige Klassen? Entspricht die Einschätzung von Lehrern, ob eine Klasse „schwierig“ ist dem gehäuften Vorkommen bestimmter „schwieriger“ Schülermerkmale?“ Vortrag auf der AEPF- Tagung: “Übergänge im Bildungswesen“, München (11.09. - 13.09.).
- Uhde, G. & Jürgens, B.(2006): „Mediengestützte Weiterbildung für Lehrer/innen in den Bereichen „Qualitätsentwicklung“ und „Evaluation“ –Vorstellung eines zielgruppenspezifischen Konzeptes“ Posterbeitrag auf der AEPF- Tagung: “Übergänge im Bildungswesen“, München (11.09. - 13.09.)
- Jürgens, B., Uhde, G., Wild, E. & Meyer, G.(2007): „Verstetigung der Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung durch die Verbindung von 1. und 3. Phase („Schulpraktisches Zentrum“), Posterbeitrag auf der Abschlusstagung zum Verbundprogramm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ der Bund-Länder-Kommission „Die Vernetzung muss weiter gehen“, Rostock (15. & 16.02.).

- Uhde, G. & Lubitz, .I.(2007): „Training zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP)“, Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe Training von Unterrichts- und Sozialkompetenz (ATUS), Braunschweig (09.-11.03.)
- Uhde, G. & Jürgens, B.(2010): „Training und Internetbetreuung im Referendariat“, Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe Training von Unterrichts- und Sozialkompetenz (ATUS), München (19.-20.03.)
- Uhde, G. & Jürgens, B.(2011): „Training of interactive skills during teacher-traineeship in Germany“, Posterbeitrag auf der Kaleidoscope-Conference an der University of Cambridge, England (01.06.)
- Uhde, G. & Jürgens, B.(2012): “Training interaktiver Kompetenzen im Referendariat“, Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe Training von Unterrichts- und Sozialkompetenz (ATUS), Braunschweig, (09. - 10.03.)
- Uhde, G. & Jürgens, B.(2012): „Training of interactive skills during teacher-traineeship in Germany: Can a training of interactive skills help trainee-teachers to prevent or reduce stress experiencing?“, Vortrag auf der Kaleidoscope-Conference an der University of Cambridge, England, (01.06.)
- Uhde, G. & Jürgens, B.(2013): Training interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärter. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.): *Professionalisierung durch Trainings*. (S.71-84). Aachen: Shaker Verlag.
- Uhde, G. (2014). Manual zum GSK-KJ für Kinder. In B. Jürgens & K. Lübken, *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche GSK-KJ*. (S.82-118). Weinheim, Basel: Beltz.
- Uhde, G.(2014). Manual zum GSK-KJ für Heranwachsende und Jugendliche. In B. Jürgens & K. Lübken, *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche GSK-KJ*. (S.119-138). Weinheim, Basel: Beltz.
- Thies, B., Jürgens, B., Heise, E., Krause, G., Uhde, G. & Meier, V.(2014). MuDiHL: Multimediale Differenzierungsangebote für heterogene Lehrveranstaltungen. Posterbeitrag beim Tag der Lehre an der Technischen Universität Braunschweig (05.2014)

**Erklärung gemäß §5 Abs.2f:**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel > Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention< selbständig verfasst habe, sie nicht schon für eine andere Prüfungsarbeit verwendet habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Stellen der Dissertation, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.“

Braunschweig, den 31.03.2015

Gesa Uhde

# Anhang

**Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung  
interaktiver Kompetenzen im Referendariat  
insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention**

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften  
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig  
zur Erlangung des Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.),  
genehmigte Dissertation

von Gesa Uhde  
aus Braunschweig

# Inhaltsverzeichnis Anhang:

<b>Inhaltsverzeichnis Anhang:</b>	<b>225</b>
<b>Tabellen des Anhangs:</b>	<b>226</b>
<b>Abbildungen des Anhangs:</b>	<b>227</b>
<b>1. Anhang A – Trainingsablauf und Trainingsunterlagen</b>	<b>228</b>
1.1 Trainingsablauf	228
1.2 Teilnehmerunterlagen zum GSK-L	232
1.3 Aufgaben für die Teilnehmenden des Onlinekurses	266
1.4 Aufgaben für die Papieraufgabengruppe	267
<b>2. Anhang B – Untersuchungsinstrumente</b>	<b>268</b>
<b>3. Anhang C – ergänzende Auswertungsdaten</b>	<b>282</b>
3.1 Test auf Normalverteilung	282
3.2 Vergleich der Prätestwerte der Trainings- und Vergleichsgruppe	294
3.2.1 Semesteranzahl	294
3.2.2 Vergleich der Prätestwerte in den abhängigen Variablen	295
3.3 AVEM – ergänzende Auswertungsdaten	299
3.3.1 Ergebnisse der Varianzanalysen der Einzelmerkmale	299
3.3.2 AVEM – Musterzuordnungen zu den einzelnen Messzeitpunkten	306
3.3.3 Häufigkeiten der AVEM-Musterzuordnungen – verschiedene Vergleiche	318
3.4 Akzeptanzbefragung	322
3.4.1 Häufigkeitsangaben zum Akzeptanzfragebogen	322
3.4.2 Abschrift der Antworten des Akzeptanzfragebogens	324
3.5 Vergleich Onlinekurs- und Papieraufgabengruppe	330
3.5.1 Vergleich der Onlinekursgruppe mit der Papieraufgabengruppe zu T2, T3 und T4: T-Tests für unabhängige Stichproben	330
3.5.2 Vergleich der Differenzen der Onlinekursgruppe und der Papier- aufgabengruppe: T-Tests für unabhängige Stichproben	339

## Tabellen des Anhangs:

<b>Tabelle A1:</b> Übersicht aller Untersuchungsinstrumente	281
<b>Tabelle A2:</b> Test auf Normalverteilung der Daten der Stichprobe aufgeteilt nach Gesamt-, Trainings- und Vergleichsgruppe zu MZP1, MZP2 und MZP3 mit dem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; Angaben mit Mittelwert, Standardabweichung, Z-Wert und Signifikanz	282
<b>Tabelle A3:</b> Test auf Normalverteilung der Daten der Stichprobe zu T1, T2, T3 und T4 (Eingruppenplan mit Eigenvergleich) mit dem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; Angaben mit Mittelwert, Standardabweichung, Z-Wert und Signifikanz	289
<b>Tabelle A4:</b> Mann-Whitney-U-Test für Trainings- und Vergleichsgruppe in Bezug auf die Semesteranzahl und die Semesteranzahl des Lehramtsstudiums.	294
<b>Tabelle A5:</b> T-Test Vergleich der Trainings- und Vergleichsgruppe zum MZP 1 - Deskriptive Angaben	295
<b>Tabelle A6:</b> T-Test Vergleich der Trainings- und Vergleichsgruppe zu MZP 1	298
<b>Tabelle A7:</b> Vergleich der Trainings (TG)- und Vergleichsgruppe (VG) zu MZP1, MZP2 und MZP3 in Bezug auf Einzelmerkmale des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters. Interaktion (Zeit x Gruppe).	301
<b>Tabelle A8:</b> AVEM Musterzuordnungen der einzelnen Fälle zu T1 bis T4	306
<b>Tabelle A9:</b> Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T1 bis T3	318
<b>Tabelle A10:</b> Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T1, T2 & T4	318
<b>Tabelle A11:</b> Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu MZP2 für den Vergleich Trainingsgruppe(TG) – Vergleichsgruppe (KG)	319
<b>Tabelle A12:</b> Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu MZP3 für den Vergleich Trainingsgruppe(TG) – Vergleichsgruppe (KG)	319
<b>Tabelle A13:</b> Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T2 für den Vergleich Onlinegruppe – Papiergruppe	320
<b>Tabelle A14:</b> Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T3 für den Vergleich Onlinegruppe – Papiergruppe	320
<b>Tabelle A15:</b> Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T4 für den Vergleich Onlinegruppe – Papiergruppe	321
<b>Tabelle A16:</b> Häufigkeitsangaben zum Item: Wie zufrieden waren Sie mit dem Training insgesamt?	322
<b>Tabelle A17:</b> Häufigkeitsangaben zum Item: Wie zufrieden waren Sie mit der Onlinebetreuung?	322
<b>Tabelle A18:</b> Häufigkeitsangaben zum Item: Hat sich Ihr Verhalten und Ihre Einstellung durch das Training verändert?	322
<b>Tabelle A19:</b> Häufigkeitsangaben zum Item: Ich bin jetzt zufriedener mit mir.	323
<b>Tabelle A20:</b> Häufigkeitsangaben zum Item: Ich bin jetzt sicherer geworden.	323
<b>Tabelle A21:</b> Häufigkeitsangaben zum Item: Würden Sie das Training weiterempfehlen?	323
<b>Tabelle A22:</b> T-Test Vergleich Onlinegruppe und Papieraufgabengruppe - Gruppenstatistik	331
<b>Tabelle A23:</b> T-Test Vergleich Onlinegruppe und Papiergruppe zu T2, T3 und T4	338
<b>Tabelle A24:</b> Vergleich der Differenzen von Onlinegruppe – Papieraufgaben , T-Test für unabhängige Stichproben - Gruppenstatistik	340
<b>Tabelle A25:</b> Vergleich der Differenzen von Onlinegruppe – Papieraufgaben , T-Test für unabhängige Stichprobe	344

## Abbildungen des Anhangs:

<b>Abbildung A 1:</b> Veränderung der Bedeutsamkeit der Arbeit im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	302
<b>Abbildung A 2:</b> Veränderung des beruflichen Ehrgeizes im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	302
<b>Abbildung A 3:</b> Veränderung der Verausgabungsbereitschaft im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	302
<b>Abbildung A 4:</b> Veränderung des Perfektionsstrebens im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	303
<b>Abbildung A 5:</b> Veränderung der Distanzierungsfähigkeit im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	303
<b>Abbildung A 6:</b> Veränderung der Verausgabungsbereitschaft im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	303
<b>Abbildung A 7:</b> Veränderung der offensiven Problembewältigung im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	304
<b>Abbildung A 8:</b> Veränderung der inneren Ruhe / Ausgeglichenheit im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	304
<b>Abbildung A 9:</b> Veränderung des Erfolgserlebens im Beruf im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	304
<b>Abbildung A 10:</b> Veränderung der Lebenszufriedenheit im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	305
<b>Abbildung A 11:</b> Veränderung des Erlebens sozialer Unterstützung im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).	305



# 1. Anhang A – Trainingsablauf und Trainingsunterlagen

## 1.1 Trainingsablauf

<b>Ablaufplan</b> <b>Gruppentraining interaktiver Kompetenzen für Referendarinnen und Referendare</b>		
1. Trainingstag (9-14Uhr)		
1.	<b>Begrüßung/ Organisatorisches/Ablauf und Inhalte des Trainings vorstellen</b> ➤ Trainer stellen sich vor ➤ Grundideen und Inhalte des Trainings vorstellen ➤ online-Betreuung, Papieraufgaben	09:00
2.	<b>Einstieg: Kompetenzkreise:</b> ♦ was fällt mir in der Schule leicht? ♦ wo möchte ich noch etwas verändern? ⇨ paarweiser Austausch (10 Minuten) relativ unbekannten Partner wählen! ⇨ Vorstellung über Kreuz in Ich-Form ⇨ Auswertung	09:10
3.	<b>Erklärungsmodell:</b> ➤ lesen lassen ➤ kurze Erläuterung durch Trainer ➤ Betonung der Wichtigkeit von Selbstverbalisationen ⇨ jeder soll das Modell einmal ausfüllen ⇨ jeder stellt seine Situation im Plenum kurz vor –egal welchen Strang	09:40
4.	<b>Merkmale von pos. /neg. SV sammeln</b> ♦ Zusammenfassung der Merkmale von +/- SV	10:25
	<b>Pause 10 Minuten</b>	10:30
5.	<b>Differenzierungsübung</b> ♦ durchlesen und einschätzen, ob das beschriebene Verhalten aggressiv, unsicher, sicher ist ♦ im Plenum besprechen und Kriterien erarbeiten ♦ <b>Kriterien für aggressives, unsicheres und kompetentes Verhalten</b>	10:40
6.	<b>Situationstyp I: Stoppen, Gefahrensituationen, Grenzen setzen, Regeln einhalten</b> ⇨ durchlesen, Schwierigkeit einschätzen ➤ Gemeinsamkeiten, Merkmale besprechen ➤ Strategien für kompetentes Verhalten besprechen ➤ Modellrollenspiel mit Videoauswertung ➤ Generelles zum Ablauf in den Kleingruppen und der Rollenspiele + Feedback	11:15

<b>7.</b>	<b>Rollenspiele in Kleingruppen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ jeder soll mit einer leichten Situation anfangen</li> <li>♦ Ablauf: <ul style="list-style-type: none"> <li>Situation klären</li> <li>was nehme ich mir vor?/worauf will ich achten?</li> <li>Situation spielen (Spieler muss „gewinnen“, pos. Ausgang)</li> <li>Auswertung: was war gut? Erst Spieler, dann Mitspieler, dann Rest <ul style="list-style-type: none"> <li>was hätte besser sein können/was würde ich beim nächsten Mal anders machen?</li> </ul> </li> <li>Situation ein zweites Mal spielen, sofern notwendig oder gewünscht</li> </ul> </li> </ul>	12:00
<b>9.</b>	<b>Abschluss im Plenum</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Austausch über die Erfahrungen in den Kleingruppen</li> </ul>	13:30
<b>10.</b>	<b>Hausaufgabe zum nächsten Training:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Eine Situation finden, die gut gelaufen ist, welche SV waren da?</li> </ul>	13:45
<b>11.</b>	<b>Abschlussrunde und Tandems bilden lassen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was nehme ich mit vom Trainingstag?</li> <li>➤ Was nehme ich mir vor?</li> <li>➤ Tandems bilden</li> <li>➤ Zugänge zum Onlinekurs verteilen und erklären, welche Aufgaben wie bearbeitet werden sollen</li> </ul>	13:50

<b>2.Trainingstag ( 09-14Uhr)</b>		
<b>1.</b>	<b>Begrüßung/ Organisatorisches/Ablauf und Inhalte des Trainings vorstellen</b>	09:00
<b>2.</b>	<b>Hausaufgaben besprechen</b> ➤ Eine Situation finden, die gut gelaufen ist, welche SV waren da?	09:10
<b>3.</b>	<b>Situationstyp II: Kippsituationen meistern, Dranhalt</b> ⇒ durchlesen, Schwierigkeit einschätzen ➤ Gemeinsamkeiten, Merkmale besprechen ➤ Strategien für kompetentes Verhalten besprechen ➤ Modellrollenspiel mit Videoauswertung	09:45
<b>4.</b>	<b>Pause – 10 Minuten und Raumwechsel</b> ⇒ <b>Trainer rotieren, so dass jeder mal jede Kleingruppe trainiert</b>	10:30
<b>5.</b>	<b>Rollenspiele in Kleingruppen</b> ⇒ jeder soll mind. 1 (leichte!!) Situation spielen	10:40
<b>6.</b>	<b>Abschluss im Plenum</b> Austausch über die Erfahrungen in den Kleingruppen	12:00
<b>7.</b>	<b>Engelchen-Teufelchen Übung</b> ➤ 3er Gruppen bilden ➤ jeder nimmt mal jede Rolle ein	12:10
<b>8.</b>	<b>Situationstyp III: Nachfragen</b> ⇒ durchlesen, Schwierigkeit einschätzen ➤ Gemeinsamkeiten, Merkmale besprechen ➤ Strategien für kompetentes Verhalten besprechen ➤ Modellrollenspiel mit Videoauswertung	12:30
<b>9.</b>	<b>Hausaufgaben zum nächsten Training:</b> Im Alltag ausprobieren: mindestens 3mal mit positiver Geste/positiver Bemerkung auf erwünschtes Schülerverhalten zu reagieren. (im normalen Unterricht).	13:45
<b>10.</b>	<b>Abschlussrunde</b> ➤ was nehme ich mit vom Training? ➤ was nehme ich mir vor bis zum nächsten Training?	13:50
<b>11.</b>	<b>Organisatorisches:</b> ➤ Papieraufgaben verteilen ➤ Fragen zum Onlinekurs?	14:00

<b>3. Trainingstag (09-14Uhr)</b>		
<b>1.</b>	<b>Begrüßung/ Organisatorisches/Ablauf und Inhalte des Trainings vorstellen</b>	09:00
<b>2.</b>	<b>Hausaufgaben besprechen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Im Alltag ausprobieren: mindestens 3mal mit positiver Geste/positiver Bemerkung auf erwünschtes Schülerverhalten zu reagieren. (im normalen Unterricht).</li> <li>➤ Selbstloben</li> </ul>	09:10
<b>3.</b>	<b>Situationstyp III (Nachfragen)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ kurze Wiederholung</li> <li>➤ Modellrollenspiel mit Videofeedback</li> <li>➤ Rollenspiele in Kleingruppen</li> </ul>	09:30
<b>4.</b>	<b>Abschluss im Plenum</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Austausch über die Erfahrungen in den Kleingruppen</li> </ul>	10:50
<b>5.</b>	<b>Situationstyp IV: Unterschiedliche Wünsche/Bedürfnisse/Sichtweisen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ durchlesen, Schwierigkeit einschätzen</li> <li>➤ Gemeinsamkeiten, Merkmale besprechen</li> <li>➤ Strategien für kompetentes Verhalten besprechen</li> <li>➤ Modellrollenspiel mit Videoauswertung</li> </ul>	11:00
<b>6.</b>	<b>Rollenspiele in Kleingruppen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ jeder soll mind. 1 (leichte!!) Situation spielen</li> </ul>	12:00
<b>7.</b>	<b>Abschluss im Plenum</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Austausch über die Erfahrungen in den Kleingruppen</li> </ul>	13:00
<b>8.</b>	<b>Situationstyp V: Regeln festsetzen oder aushandeln</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ durchlesen, Schwierigkeit einschätzen</li> <li>➤ Gemeinsamkeiten, Merkmale besprechen</li> <li>➤ Strategien für kompetentes Verhalten besprechen</li> <li>➤ Modellrollenspiel mit Videoauswertung vormachen</li> </ul>	13:05
<b>9.</b>	<b>Abschlussrunde</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ was nehme ich mit vom Training?</li> <li>➤ was nehme ich mir vor bis zum nächsten Training?</li> </ul>	13:50
<b>10.</b>	<b>Organisatorisches:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Papieraufgaben verteilen</li> <li>➤ Fragen zum Onlinekurs?</li> </ul>	14:00

## 1.2 Teilnehmerunterlagen zum GSK-L

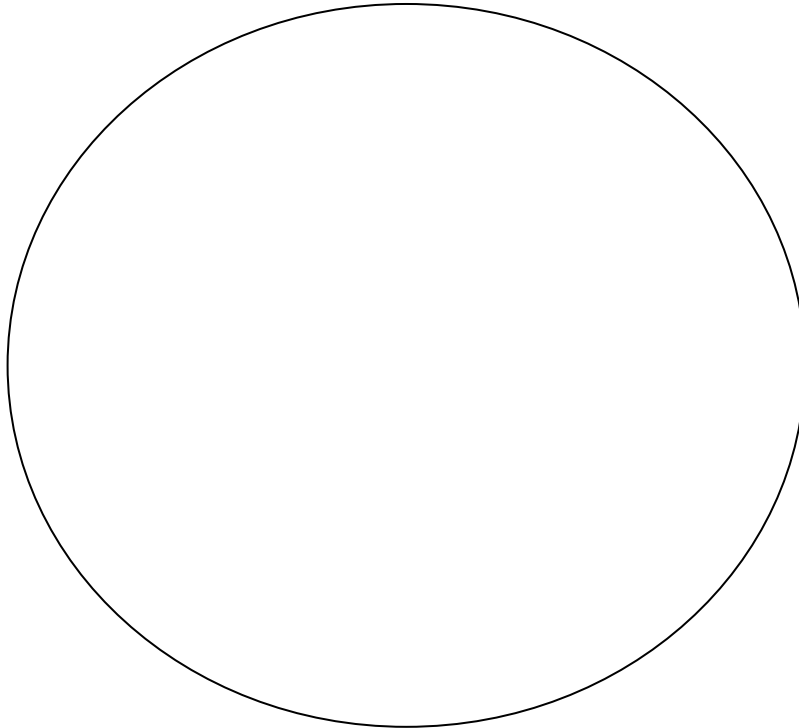
# **Teilnehmerunterlagen zum Kompetenztraining für Anwärtnerinnen und Anwärtler am Studienseminar Helmstedt**

in Zusammenarbeit mit dem  
Institut für Pädagogische Psychologie  
der TU Braunschweig  
Bienroder Weg 82  
38106 Braunschweig  
Ansprechpartnerin: Gesa Uhde  
g.uhde@tu-bs.de, 0531-391-94015

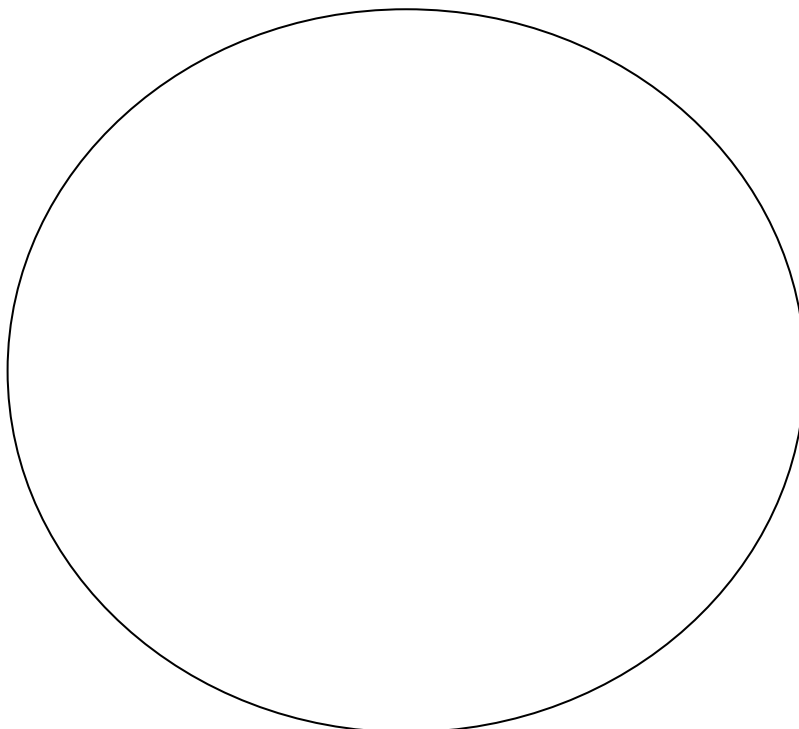
## **Teil 1**

Vergegenwärtigen Sie sich bitte Situationen Ihres Schulalltags: Was fällt Ihnen im Umgang mit Schülern/Kollegen/Vorgesetzten und Eltern leicht/ wo sind Sie unsicher und möchten etwas verändern?

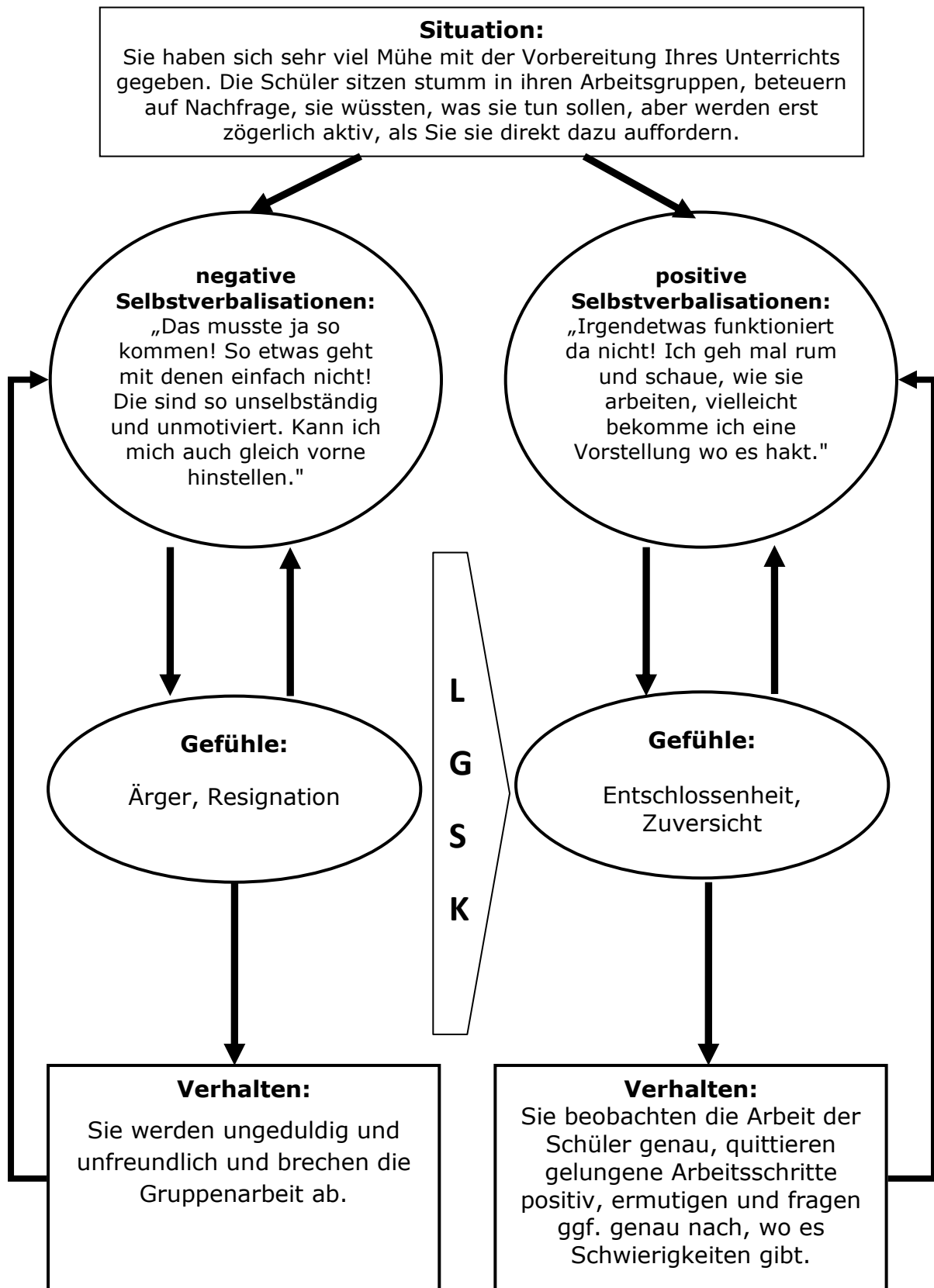
Das fällt mir in der **Schule leicht**:

A large, empty circle with a thin black outline, intended for the user to write down situations they find easy in school.

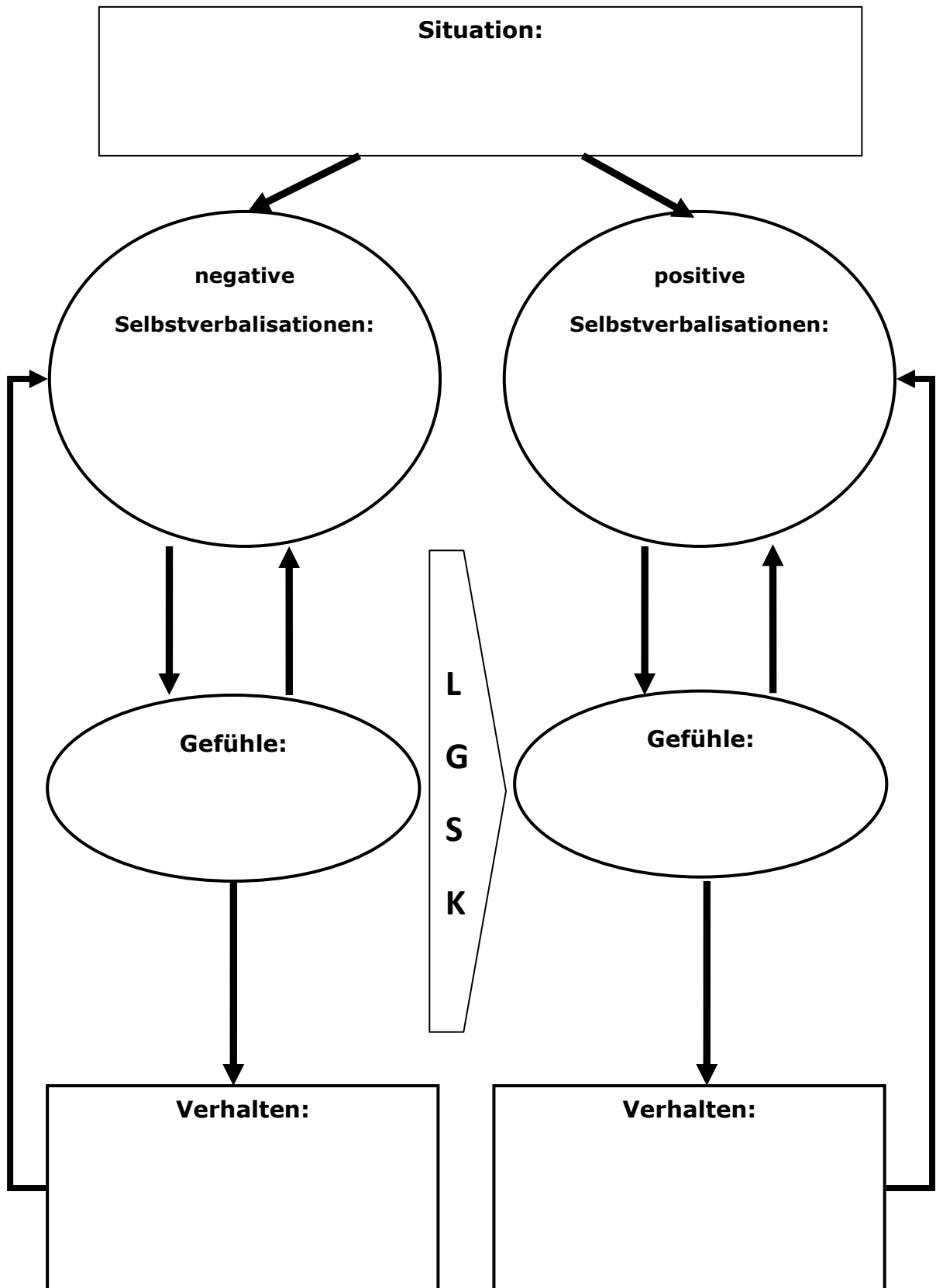
Das möchte ich gerne noch **verändern**:

A large, empty circle with a thin black outline, intended for the user to write down situations they want to change in school.

## Erklärungsmodell



**Erklärungsmodell** Tragen Sie hier bitte eine eigene Situation ein.





### **Wie funktioniert Selbstverbalisation?**

Selbstverbalisationen (SV) sind kurze „innere Kommentare“ zu allem, was wir erleben:

- was andere tun
- wie wir selbst uns verhalten
- zur Situation selbst, die wir erleben.

Wir deuten und bewerten damit Verhalten und Situation oder treffen Vorhersagen, was für uns zu erwarten ist.

! Wir sind uns dieser inneren Kommentare oft nicht bewusst, können sie uns aber ins Bewusstsein holen!

### **Selbstverbalisationen lenken unser Fühlen und Verhalten!**

Viele unserer Schwierigkeiten, Konflikte und Probleme entstehen zwar dadurch, dass wir uns in einer ungünstigen Situation befinden. ABER: wenn wir uns dabei ständig unangemessene Dinge sagen (negative SV), erhalten wir Konflikte aufrecht oder verstärken sie sogar noch.

Um mit schwierigen Situationen fertig werden zu können, ist es notwendig, die „weniger hilfreichen SV“ (=negative SV) durch „hilfreiche SV“ (positive SV) zu ersetzen. Je besser uns ein bewusstes UMLENKEN IM KOPF gelingt, desto besser können wir unser Verhalten steuern, um positive Konsequenzen erreichen zu können.

## Differenzierungsübung

Im Folgenden finden Sie einige Situationsbeschreibungen. Beurteilen Sie bitte die Reaktionen (*kursiv gedruckt*) der Lehrer/in daraufhin, ob sie

a = aggressiv


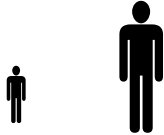

u = unsicher

s = sicher/kompetent sind.

1. In der Klasse ist es ausgesprochen laut. Die Schüler rufen in die Klasse, unterhalten sich etc. Die Lehrerin sagt: *„Ich finde das ganz schön unfair. Einige wollen arbeiten und andere stören sie durch Krach dabei!“*
2. Anja steht an der Tafel und soll etwas vorrechnen. Es klappt einfach nicht und jetzt macht sie einfach gar nichts mehr. Lehrerin: *„So schwer ist das doch nicht. Streng dich mal ein bisschen an.“*
3. Die Schüler albern viel herum. Sie lachen und kichern bei allem, was sie sagen, womit sie dem Lehrer allmählich auf die Nerven gehen. Er sagt: *„Heute habt ihr wohl einen besonders lustigen Tag!“*
4. Klaus fegt dauernd in der Klasse herum. Die Lehrerin sagt: *„Klaus, setz dich bitte sofort auf deinen Platz und bleib da sitzen! Ich weiß, dass das schwer für dich ist, aber es geht nicht anders. Ich werde sonst total ärgerlich.“*
5. Die Schüler schreien ständig in die Klasse. Die Lehrerin sagt, es komme nur dran, wer sich meldet. Petra ruft laut: *„Ich weiß es!“* Die Lehrerin ermahnt Petra und nimmt sie dran.
6. Die Schüler sitzen seit 10 Minuten im Sitzkreis. Sie fangen an zu zappeln und zu flüstern. Drei Jungen schubsen sich dauernd. Lehrer: *„Guckt mal alle her. [...] So wird mir das zu unruhig, da kann ich nicht arbeiten. Rückt mal etwas auseinander. Ihr drei: Setzt euch gerade hin und schaut in den Kreis.“* Als es nach ca. 3 Minuten wieder sehr unruhig wird, sagt er freundlich: *„Nehmt ganz schnell eure Stühle und setzt euch an eure Plätze.“* Er wartet bis es ruhig ist und unterrichtet weiter.
7. Die Kinder sollen in Gruppenarbeit ein Thema bearbeiten. Sie kriegen aber nicht die Kurve, sondern schwatzen, malen oder laufen herum. Der Lehrer tut gar nichts.

8. Paul hat Schwierigkeiten mit dem Lesen. Die Lehrerin nimmt ihn zum Vorlesen dran und sagt: *„Du brauchst nur einen Satz, sonst wird es zu schwer für dich!“*
9. Katrin hat Probleme mit der Rechtschreibung. Diesmal hat sie im Diktat 17 Fehler gemacht, das letzte Mal waren es 25. Die Note ist aber trotzdem auch diesmal eine 5. Lehrerin: *„Ich muss dir leider eine Fünf geben, trotzdem finde ich, dass man merkt, dass du dich angestrengt hast. Es sind viel weniger Fehler als letztes Mal. “*
10. Sie tun sich ziemlich schwer, einen Bericht zu schreiben und wissen nicht genau, welche weiteren Informationen Sie dafür noch brauchen und wo Sie sie einholen sollen. Sie sagen sich selbst: *„Ich bin doch einfach zu blöd, ich weiß nicht wo ich anfangen soll, wie ich weitermachen soll mit diesem Bericht. Das wird ja nie was.“*
11. Sie sind auf einer Teamsitzung, Konferenz o.Ä. mit sieben Männern und einer Frau. Zu Beginn der Sitzung bittet der Vorsitzende Sie, heute das Protokoll zu führen. Sie antworten: *„Nein, also wissen Sie, das stinkt mir einfach, hier den Protokollanden zu machen, nur weil ich die einzige Frau bin in dieser Runde.“*
12. Sie haben sich vorgenommen, am Nachmittag zwischen vier und fünf sich eine Stunde für sich selbst zu nehmen und Dinge zu tun, die Sie gerne möchten. Eine Kollegin ruft an und setzt zu einer längeren Ausführung an. Sie sagen: *„Oh, hm, ja, okay, also gut, reden wir darüber. Sind Sie sicher, dass das jetzt auch der richtige Zeitpunkt ist?“*

### Kriterien für sicheres, unsicheres und aggressives Verhalten

Merkmal	Sicher	Unsicher	Aggressiv
<b>Stimme</b>	laut, klar, deutlich	leise, zaghaft	brüllend, schreiend
<b>Formulierung</b>	eindeutig	unklar, vage	drohend, beleidigend, ironisch
<b>Inhalte</b>	präzise Begründung  Ausdrücken eigener Bedürfnisse,  Benutzung von „ICH“  Gefühle werden direkt ausgedrückt	Überflüssige Erklärungen,  Verleugnung eigener Bedürfnisse,  Benutzung von „MAN“,  Gefühle werden indirekt ausgedrückt	Keine Erklärungen und Begründungen,  Drohungen, Beleidigungen, Kompromisslosigkeit,  Rechte anderer werden ignoriert
<b>Gestik, Mimik</b>	unterstreichend,  lebhaft,  entspannte Körperhaltung,  Blickkontakt	kaum vorhanden oder verkrampft,     kein Blickkontakt	unkontrolliert,  drohend, wild gestikulierend,   kein Blickkontakt oder Anstarren
<b>Ich-Du- Balance</b>	  <b>ICH – DU</b>	  ICH – <b>DU</b>	  <b>ICH</b> - DU

## Situationstyp I

Schätzen Sie bitte ein, wie leicht oder schwer Ihnen das bei den folgenden Situationen beschriebene Verhalten fallen würde.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

sehr leicht

sehr schwer

	In so einer Situation	mich so zu verhalten	fällt mir so schwer:
1	Messer sind in der Schule verboten und müssen abgeliefert werden. Sie erwischen einen Schüler mit einem Messer.	Fordern Sie ihn deutlich und energisch, aber freundlich auf, Ihnen das Messer zu geben. Benutzen Sie nur Ihre Worte und Körperhaltung. Fassen Sie ihn nicht an und entreißen Sie ihm das Messer nicht. Kurze positive Quittung, wenn Sie das Messer haben.	
2	Zwei Zwölfjährige sind regelrecht ineinander „verkeilt“. Einer blutet schon.	Trennen Sie die beiden. Achten Sie auf Ihre Körperhaltung. Sagen Sie energisch, aber ohne Vorwürfe und Beschimpfungen, was sie tun sollen. Keine Diskussion. Äußern Sie auch Ihre Gefühle. Gehen Sie anschließend zur Tagesordnung über, keine Ermahnungen.	
3	Ein Schüler liest während des Unterrichts laut Comics, d.h. er deklamiert laut die Sprechblasen. Sie hatten angekündigt, dass Sie bei weiteren Kommentaren das Heft einziehen werden. Der Schüler macht weiter.	Sie ziehen das Heft ein. Bitte Sie ihn energisch, aber höflich (kurze Sätze), Ihnen das Heft zu geben. Verweisen Sie ggf. auf Ihre Ankündigung. Teilen Sie dem Schüler einen präzisen Termin am heutigen Tag (z.B. letzte Stunde) mit, an dem er sich sein Heft wieder abholen kann. Keine Moralpredigten! Sie können ruhig Verständnis äußern.	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer:</b>
<b>4</b>	Eine Schülerin (8 Jahre) zappelt auf ihrem Stuhl herum, greift sich Stifte, Heft o.Ä. der Nachbarin, stößt diese an, etc. Es ist fest vereinbart, dass man andere fragt, bevor man etwas nimmt und sie nicht schubst.	Sie sagen freundlich zu ihr, dass Sie merken, dass es zu schwierig wird für sie und bitten sie höflich, aber fest für drei Minuten auf einen Einzelplatz zu gehen. Bleiben Sie freundlich, aber geben Sie nicht nach. Achten Sie darauf, dass Sie die Zeit einhalten und lassen Sie sie wieder an ihren Platz, wenn Sie gerade ruhig ist.	
<b>5</b>	Während der Pausen ist der Aufenthalt auf Fluren und Treppen nicht erlaubt. Eine Gruppe von Schülern (9.Klasse) hat sich trotzdem in einen stillen Winkel verkrochen.	Fordern Sie sie energisch und freundlich auf, auf den Hof/Pausenhalle zu gehen. Lassen Sie sich nicht auf Diskussionen ein.	
<b>6</b>	Sie haben einer Kollegin wichtige Unterrichtsmaterialien geliehen. Die Kollegin hat die Materialien nicht zum vereinbarten Termin zurückgegeben.	Sprechen Sie die Kollegin darauf an, bitten Sie sie, heute noch die Materialien entweder in der Schule in Ihrem Fach zu hinterlegen oder bei Ihnen zu Hause vorbei zu bringen. Beharren Sie darauf, dass Sie die Materialien unbedingt haben müssen, lassen Sie sich auf keinen Kompromiss ein. Bleiben Sie dabei immer freundlich.	
<b>7</b>	In der Konferenz wurde eine gemeinsame Feier für den Abschlussjahrgang vereinbart. Zwei Tage vorher kommt Ihr Kollege zu Ihnen und sagt, er sei verhindert, Sie möchten doch bitte seine Aufgaben bei der Abschlussfeier übernehmen, es sei ja nicht viel.	Sagen Sie, dass Sie diese Aufgabe nicht übernehmen wollen. Weisen Sie auf die ausdrückliche Vereinbarung hin, dass ALLE an dieser Abschlussfeier teilnehmen. Bleiben Sie freundlich.	

	In so einer Situation	mich so zu verhalten	fällt mir so schwer:
8	Sie hatten mit den Schülern fest verabredet, dass „vergessene“ Hausaufgaben <b>immer</b> innerhalb von 2 Tagen nachzuholen sind, ansonsten ist ein ausführliches Stundenprotokoll anzufertigen. Schülerin A, die sehr pflichtbewusst ist, hat ausnahmsweise das Nachholen der Hausaufgaben vergessen und hat aus ihrer Sicht gute Gründe dafür.	Bestehen Sie trotzdem auf der Anfertigung des Protokolls. Weisen Sie auf die Vereinbarung hin. Bleiben Sie freundlich, keine Rechtfertigungen.	
9	Sie können Schimpfworte aller Art nicht leiden und haben das den Schülern auch gesagt. Während eines Ausflugs ruft ein Schüler mit mehr oder weniger drastischen Ausdrücken Mitschülern etwas zu.	Bitten Sie ihn freundlich, aber deutlich, dies nicht in <b>Ihrer Gegenwart</b> zu tun, weil <b>Sie</b> solche Ausdrücke nicht mögen. Keine Moralpredigt! Einlenken, freundlich quittieren.	
10	Eine Schülergruppe imitiert eine Fernsehsendung und geht mit Füßen, Gegenständen usw. aufeinander los. Ihnen ist das zu gefährlich.	Stoppen Sie die Schüler sofort, deutlich, aber ohne Vorwürfe. Begründen Sie dies kurz mit <b>Ihrer</b> Bewertung der Situation.	

## **Sicheres Verhalten in Situationen vom Typ I**

(Stoppen, Grenzen setzen, Regeln einhalten)

Es gibt Situationen, in denen fest vereinbart wurde (oder durch geschriebenes Recht festgelegt ist), was zu tun ist oder das Verhalten einer anderen Person gestoppt werden muss. In solchen Situationen sollten Sie Anordnungen durchsetzen und Vereinbarungen einfordern.

### **So erreichen Sie die erwünschte Struktur:**

- Schüler rechtzeitig stoppen
- freundlich, aber bestimmt auffordern, etwas Bestimmtes zu tun (nicht: etwas nicht zu tun!)
- erst nach der Stop-Aufforderung ganz kurz erklären warum: Vereinbarung
- darauf achten, dass die Schüler der Aufforderung auch nachkommen, wiederholen, wenn nötig (auch mehrmals, immer freundlich)
- positiv reagieren, sobald der Schüler einlenkt
- keine Ermahnungen oder Strafpredigten
- negative Gefühle nur in Ich-Form äußern („ich ärgere mich“) und nicht als verallgemeinernde Herabsetzung („Ihr seid unmöglich“).

### **Bevor Sie in die Situation gehen:**

Geben Sie sich positive Selbstinstruktionen! („Ich werd das schon schaffen!“ oder „Ich probier’s einfach mal!“)

### **In der Situation:**

- laut und deutlich reden
- Blickkontakt
- achten Sie auf Ihre Körperhaltung
- erst sagen, WAS Sie wollen, dann warum
- Forderungen, Wünsche, Gefühle in Ich-Form äußern
- am Thema bleiben
- Mitgefühl äußern
- keine Entschuldigungen oder Rechtfertigungen

Ziel ist es weder, Schüler fertig zu machen, noch ihnen zu „besseren“ Einsichten zu verhelfen! Es geht darum, ihnen möglichst deutlich zu vermitteln, was man von ihnen will und wie man selbst sich verhalten wird.

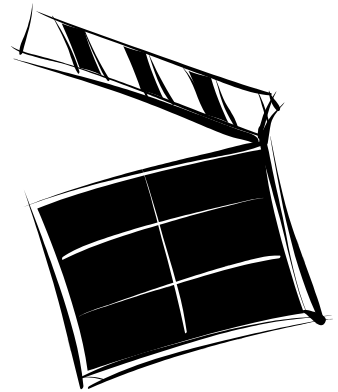
### **Nach der Situation:**

Loben Sie sich selbst für Ihre Fortschritte. Erkennen Sie Ihre Bemühungen an und beachten Sie jeden MINIMALEN Fortschritt. Jeder Lernprozess braucht Zeit und Übung!



## Instruktionen für die Rollenspiele

1. Situationen lesen
2. Schwierigkeiten einschätzen (0-100)
3. eine leichte Situation auswählen
4. Rollen verteilen (Spieler, Beobachter, Mitspieler)
5. Übender: „Worauf will ich besonders achten?“
6. erster Durchgang des Rollenspiels (max. 5 Minuten)
7. Mitspieler: **Immer** auf **positiven** Ausgang achten!!
8. Feedbackphase: Video sequenzenweise stoppen:
  - a. Übender: was habe ich **gut** gemacht? Erst dann: was könnte ich **besser** machen? Welche Selbstverbalisationen waren da, als es schwierig wurde? Wie könnte man die ändern? Welche SV waren da, als es gut lief?
  - b. Mitspieler: was war gut? Was könnte besser gemacht werden?
  - c. Beobachter und Trainer: was war gut? Was könnte besser gemacht werden?
9. evtl. zweiter Rollenspieldurchgang nach demselben Procedere inklusive Feedbackphase



**Teilnehmerunterlagen zum  
Kompetenztraining  
für Anwärtnerinnen  
und Anwärtler  
am Studienseminar Helmstedt**

in Zusammenarbeit mit dem  
Institut für Pädagogische Psychologie  
der TU Braunschweig  
Bienroder Weg 75  
38106 Braunschweig  
Ansprechpartnerin: Gesa Uhde  
g.uhde@tu-bs.de, 0531-391-94015

**Teil 2**

## Situationstyp II

Schätzen Sie bitte ein, wie leicht oder schwer Ihnen das bei den folgenden Situationen beschriebene Verhalten fallen würde.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
sehr leicht									sehr schwer	

	In so einer Situation	mich so zu verhalten	fällt mir so schwer:
1	Sie haben Hofaufsicht. Daniel, von dem Sie wissen, dass er sehr schnell „ausflippt“, spielt mit drei anderen ein lautstarkes Spiel. Sie haben den Eindruck, dass die Situation gleich kippt: Daniels Stimme ist schrill, er bewegt sich hektisch, weiß alles besser, ... Die anderen Schüler werden unruhig.	Gehen Sie zu der Gruppe und versuchen Sie, die Kinder „am Spiel“ zu halten: Stellen Sie sich halb zugewandt in die Nähe, lächeln Sie, machen Sie positive Geräusche und Bemerkungen, ohne direkte Ratschläge zu geben. („Oh, ihr probiert, wer es am besten kann“, „Nicht ganz einfach“ o.ä.) Solange bis die Kinder ihren Spielrhythmus wieder gefunden haben. Behalten Sie die Gruppe noch eine Weile im Auge und entfernen sich langsam.	
2	Die Schüler sollen Gruppenarbeit machen. Eine Gruppe hat zwar angefangen, kommt jetzt aber ganz offensichtlich ins Stocken. Zwei führen Privatgespräche, eine denkt nach, einer schickt sich an, etwas aufs Arbeitspapier zu malen oder zu schreiben.	Gehen Sie zu der Gruppe (nicht zu nahe). Stellen Sie Fragen, wie „Ihr wisst, was zu tun ist?“ „Habt ihr noch Fragen?“, „Wisst ihr schon, wie ihr anfangen wollt?“ Warten Sie, bis die Schüler wieder Tritt gefasst haben und behalten Sie sie aus der Entfernung noch etwas im Auge.	
3	Klassenarbeit/Stillarbeit. Eine Schülerin fängt an, hektisch zu werden, radiert, kritzelt, schiebt ihre Sachen auf dem Tisch herum.	Sie gehen hin und kommentieren: „Nicht ganz einfach“, „Du überlegst, wie du weitermachen sollst?“ etc. Gehen Sie evtl. auch auf mögliche Gefühle der Schülerin ein. „Anstrengend!“, Warten Sie bis sie wieder „richtig“ arbeitet und werfen Sie ab und zu noch einen Blick hinüber.	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer:</b>
<b>4</b>	Zwei Schüler „spielen“ während des Unterrichts miteinander. Der eine tippt dem anderen das Lineal auf den Kopf, als „Antwort“ nimmt der andere ihm das Heft weg. Dabei kichern die beiden.	Schauen Sie die beiden an und sagen Sie freundlich, fest und eher „nebenbei“ so etwas wie: „Rutscht mal etwas auseinander!“ (Wahrscheinlich müssen Sie das wiederholen: „Noch ein bisschen weiter.“). Sobald die Schüler das getan haben, lächeln Sie und sagen Sie „Danke“. Fahren Sie mit dem Unterricht fort (ohne weiteren Kommentar!). Im Auge behalten!	
<b>5</b>	Sie erklären etwas. Die Klasse wird allmählich unruhig.	Werden Sie etwas lauter und freundlicher. Sehen Sie viele Kinder an. Verstärken Sie die Dramatik ihres Vortrags. Denken Sie an Pausen, evtl. kurze Fragen oder machen Sie knappe Zwischenbemerkungen. Erst wieder „normal“ weitermachen, wenn die Schüler wieder „dabei“ sind.	
<b>6</b>	Eine Schülerin neigt dazu, mit unpassenden Bemerkungen oder Verhaltensweisen, über die sich die Mitschüler freuen, Ihren Unterricht aufzumischen. Heute ist sie wieder besonders gut in Form.	Schalten Sie schnell. Holen Sie sie an die Tafel zu einer Aufgaben, die das Kind auf jeden Fall gut schaffen kann. Helfen Sie notfalls unauffällig (im Notfall helfen Sie „heimlich“). Oder übertragen Sie ihr eine wichtige Helferaufgabe. Kurze positive Quittung, sachlicher Dank. Augenkontrolle, freundlich anlächeln oder nicken, wenn sie einigermaßen Ruhe hält.	
<b>7</b>	Chemieunterricht: Ihre Problemgruppe ist intensiv bei der Arbeit und kommentiert den Versuch mit immer abenteuerlicheren Bemerkungen. Nach Ihren bisherigen Erfahrungen sind sie kurz davor, den ganzen Versuch zu kippen.	Stellen Sie sich in die Nähe und machen Sie kurze, ermutigende Bemerkungen in Richtung der Gruppe, wie: „XYZ hat schon gut bei euch geklappt!“, „ihr habt schon richtig viel herausbekommen“, „ihr seid schnell heute“, o.ä..	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer:</b>
<b>8</b>	Arbeitsmaterialien rechtzeitig bereit haben, ist ein Problem in Ihrer Klasse Heute haben die meisten ihre Sachen schon auf dem Tisch.	Registrieren Sie dies für die Schüler sichtbar positiv. „Gut fast alle fertig, können wir anfangen“, „Ging prima schnell heute“ ... oder auch nur lächeln, o.ä.	
<b>9</b>	Sportunterricht: Am Anfang war es sehr wuselig, nun stellen sich aber alle einigermaßen der Reihe nach auf.	Reagieren Sie positiv: „Das ging gut,“ „können wir ja flott weitermachen“ „ist richtig angenehm für mich“, „nicht schlecht“...	
<b>10</b>	Peter hat große Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit. Die Klasse soll etwas abschreiben. Er zappelt, schaut dauernd zum Nachbarn, kaut am Stift etc. Als Sie auf sein Heft gucken, hat er 3 Zeilen geschrieben.	Reagieren Sie positiv auf die drei Zeilen, lächeln Sie Peter an, nicken Sie evtl. „Prima, mach so weiter,...“	
<b>11.</b>	Sie hatten mit Schüler X eine heftige Auseinandersetzung vor der ganzen Klasse, weil er sich weigerte, eine bestimmte Aufgabe auszuführen (Er sollte sein Heft rausholen, um eine schriftliche Arbeit anzufertigen). Nun sagt er: „Na gut, wenn Sie so engstirnig sind...“ und holt sein Heft raus.	Lächeln Sie ihn freundlich an oder nicken Sie freundlich oder machen Sie eine sehr knappe anerkennende Bemerkung (ok) und fahren Sie auf der Stelle mit dem normalen Unterricht fort.	
<b>12</b>	Sybille kommt oft fünf Minuten zu spät. Heute ist sie pünktlich.	Quittieren Sie dies positiv. Lächeln Sie sie an, nicken Sie ihr zu, o.ä.	

## **Sicheres Verhalten in Situationen vom Typ II**

(Dranhalten/Kippsituationen meistern/ positiv verstärken)

Hierzu zählen Situationen, in denen Schüler kurz davor sind, „aus dem Ruder zu laufen“, wenn sie zu kippen drohen. D.h. momentan verhalten sich die Schüler noch so, wie ich es gerne hätte, es gibt aber Anzeichen dafür, dass sie in Kürze etwas tun werden, was mir nicht gefällt/bzw. nicht zum Arbeitsauftrag gehört. Das Ziel meines Verhaltens ist, die Schüler dabei zu unterstützen, ein erwünschtes Verhalten trotz kleinerer Störungen fortzusetzen.

Dies kann erreicht werden durch eher beiläufige Signale wie z.B. Lächeln, Nicken, Hingehen, kleine positive Bemerkungen, Ignorieren.

### **So erreichen Sie die erwünschte Struktur auf *positive Art*:**

- kleine positive Signale setzen (Mimik, Gesten, kurze Bemerkungen)
- positive Quittung geben, wenn die Schüler, das tun, was sie tun sollen, (bzw. wozu Sie sie aufgefordert haben)
- kleine Abweichungen werden ignoriert
- wiederholen, bis die Schüler ihren Rhythmus wieder gefunden haben

### **Bevor Sie in die Situation gehen:**

Sagen Sie sich ermutigende Sätze! („Da muss ich etwas helfen!“, oder „Die brauchen einen kleinen Schubser“ „Die muss ich dranhalteln!“)

### **In der Situation:**

- Lassen Sie *kleine positive Bemerkungen* fallen („Macht ihr gut“ o.ä.)
- Ermutigen Sie mit *Gesten und Mimik* (lächeln, nicken,...)
- klinken Sie sich evtl. halb in die Arbeit ein oder stellen Sie kleine Fragen zur Arbeit
- Machen Sie evtl. *mitfühlende Bemerkungen* („Ist schwer“, „jetzt wird’s schwierig“ o.ä.)
- Agieren Sie gleichsam „*nebenbei*“ und halten Sie Abstand
- Machen Sie Ihre Bemerkungen etc. bis die Schüler wieder ihren *Rhythmus gefunden* haben
- Im Notfall können Sie auch eine *günstige Situation herstellen*

### **Nach der Situation:**

Abstand wieder vergrößern und die Schüler noch eine Weile im Auge behalten.

## Zum Schülerverhalten passende Konsequenzen setzen

Schüler orientieren sich nicht nur an dem, was Sie sagen, sondern vor allem an dem, was Sie tun. Je stimmiger, konsequenter und kalkulierbarer Sie sich verhalten, desto wahrscheinlicher ist es, dass Schüler Ihren Wünschen und Aufforderungen nachkommen. Die Stimmung, in der Sie etwas sagen oder tun, spielt eine große Rolle. Schüler lernen über Gefühle.

Ist das Verhalten...	Muss man ein positives Ereignis...	Muss man ein negatives Ereignis...
...„erwünscht“	...unmittelbar auf das Verhalten <b>folgen lassen</b> : Mimik, Gestik, Sprache, materiell (z.B. Lächeln, Nicken, pos. Bemerkung, etc.)	...in unmittelbarer Folge auf das Verhalten <b>entfernen</b> (z.B. aufhören, zu schimpfen, nicht mehr unfreundlich schauen, etc.)
...„unerwünscht“	... in unmittelbarer Folge auf das Verhalten <b>entfernen</b> (z.B. nicht mehr freundlich schauen, bei extremer Unruhe den angekündigten Film nicht mehr vorführen), hilfreich: <i>Vorwarnung</i> (kurz, knapp, freundlich)	...unmittelbar auf das Verhalten <b>folgen lassen</b> (z.B. unfreundlich gucken). Hilfreich: <i>Vorwarnung</i> (kurz, knapp, freundlich)

### Wichtig:

- möglichst deutlich agieren und reden
- vor allem bei negativen Konsequenzen auf einen möglichst **„natürlichen“ Zusammenhang** zum unerwünschten Verhalten achten: „Wenn ihr auf dem Schulhof streitet, könnt ihr jetzt hier nicht mehr zusammen spielen (heute, in dieser Pause, etc.).“
- **Beachtung**, egal wie, ist auch eine Konsequenz
- völlige **Nichtbeachtung** „löscht“ erwünschtes und unerwünschtes Verhalten
- unsystematische Konsequenzen „machen“ unsystematische Schüler

### Langer Atem!

- **„Durchhalten“** ist notwendig! Lieber einmal so tun, als ob man etwas nicht bemerkt hat, als ankündigen und nicht einhalten bzw. mal so und mal so reagieren.
- Aufforderungen **wiederholen** zu müssen ist normal. Auch Erwachsene befolgen Aufforderungen nicht gleich beim ersten Mal.
- **Im Auge behalten** ist unerlässlich. Schüler probieren gern.
- **Umschalten** ist wichtig! Sobald das erwünschte Verhalten auftritt: positive Quittung nicht vergessen!

## Situationstyp III

Bitte schätzen Sie ein, wie schwer oder leicht es Ihnen fallen würde, sich so zu verhalten, wie in der Instruktion beschrieben.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
sehr leicht									sehr schwer	

	In so einer Situation	mich so zu verhalten	fällt mir so schwer:
1	Angeblich hat ein Kollege negative Dinge über Sie erzählt.	Sie wollen erst einmal nur wissen, was an dem Gerücht dran ist und reden mit dem Kollegen. Schildern Sie kurz den Anlass und erfragen Sie genau die Sichtweise des Kollegen. Wenn Ihnen etwas unklar ist, fragen Sie nach, argumentieren und rechtfertigen Sie sich <b>nicht</b> .	
2	Sie haben schon dreimal vereinbart, wie die Arbeit im Haushalt zu verteilen ist. Ihr Partner hält sich nicht daran	Sie wollen seine Sichtweise erkunden und fragen nach.	
3	Ihr Seminarleiter gibt etwas wirre Anweisungen.	Sie möchten genau verstehen, was er meint und fragen solange nach, bis Ihnen klar ist, welche Aufgabe Sie haben.	
4	Die Kinder Ihrer Klasse finden Sie „ungerecht“.	Sie wollen herausbekommen was sie damit meinen. Versuchen Sie die Situation mit den Augen der Schüler zu sehen und vergewissern Sie sich, ob Sie "richtig liegen". Vermeiden Sie jeden eigenen Kommentar zur Situation.	
5	Ihre Freundin/Ihr Freund klagt Sie heftig wegen eines „Vergehens“ an, dessen Sie sich überhaupt nicht bewusst sind.	Fragen Sie nach und versuchen Sie die Sichtweise des Freundes/der Freundin zu verstehen. Was genau ist das „Vergehen“, über das sie/er sich ärgert.	



	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer:</b>
<b>6</b>	Ihnen gefällt die eingefahrene Arbeitsteilung in Ihrer Fachgruppe nicht	Sie möchten wissen, wie Ihr Kollege/in das sieht. Sagen Sie kurz, worum es Ihnen geht und bemühen Sie sich, möglichst genau und differenziert zu verstehen, wie Ihr Gegenüber die Situation einschätzt und bewertet. Fragen Sie nach, wenn Ihnen etwas unklar ist und vergewissern Sie sich, ob Sie alles richtig verstanden haben. Keine eigene Meinung äußern!	
<b>7</b>	Ein Kollege/in ergeht sich in Andeutungen über Ihr unzureichendes Arbeitspensum.	Sie sind beunruhigt und möchten genaueres wissen. Sprechen Sie den Kollegen auf seine Äußerungen an und bitten Sie ihn, diese zu präzisieren. Hören Sie sehr genau zu und teilen Sie ihm mit, was Sie verstanden haben. Fragen Sie nach, wenn etwas unklar ist und rechtfertigen Sie sich nicht.	
<b>8</b>	Eine Mutter beklagt sich darüber, dass die Kinder Ihrer Klasse bei Ihnen so wenig lernen.	Fragen Sie nach, was die Mutter meint. Hören Sie genau zu und teilen Sie mit, was Sie verstanden haben.	
<b>9</b>	Ein Kollege sagt zu Ihnen: "Seitdem Sie diese Klasse haben, läuft das ja viel besser!"	Zeigen Sie Freude über dieses Lob. Fragen Sie ruhig auch nach, was der Kollege mit 'viel besser' meint. Bedanken Sie sich für die Ermutigung.	

## **Sicheres Verhalten in Situationen vom Typ N** (Zuhören, Nachfragen)

Es gibt Situationen, in denen noch nicht ganz klar ist, worum es eigentlich geht und wie der/die Gesprächspartnerin die Situation sieht und erlebt. In solchen Situationen sollten Sie Gespräche führen, indem Sie nur zuhören.

### **Vor der Situation:**

Geben Sie sich positive Instruktionen (z.B. „Ich will es genau wissen“, „Auf Einzelheiten achten“, „Was verstehe ich von seinen/ihren Gefühlen, Meinungen etc.?“).

### **In der Situation:**

- kurz reden
- Entspannte Körperhaltung
- Nicht drängeln
- Nachfragen! Geben Sie sich nicht mit allgemeinen Begriffen („Glück“, „Zufriedenheit“, etc.) zufrieden, sondern fragen Sie genau nach, welche Selbstverbalisationen, Wünsche und Gefühle der andere damit verbindet. („Was verstehst Du/verstehen Sie unter..“, „Kannst Du/Können Sie mir das genauer beschreiben?“)
- Vergewissern („Habe ich das jetzt richtig verstanden, Sie verstehen unter ....?“)
- Fragen Sie so, dass sie die innere Welt des anderen (Meinungen, Gedanken, Gefühle, Wünsche) mit seinen/ihren Augen sehen können

### **Nach der Situation:**

Freuen und verstärken Sie sich für jeden kleinen Einblick, den Sie in die innere Welt des/der anderen gewonnen haben.

**Ihre Aufgabe ist nicht der Inhalt,  
sondern die Form des Gesprächs!**

**Teilnehmerunterlagen zum  
Kompetenztraining  
für Anwärtinnen  
und Anwärter  
am Studienseminar Helmstedt**

in Zusammenarbeit mit dem  
Institut für Pädagogische Psychologie  
der TU Braunschweig  
Bienroder Weg 82  
38106 Braunschweig  
Ansprechpartnerin: Gesa Uhde  
g.uhde@tu-bs.de, 0531-391-94015

**Teil 3**

## Situationstyp IV

Schätzen Sie bitte ein, wie leicht oder schwer Ihnen das bei den folgenden Situationen beschriebene Verhalten fallen würde.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
sehr leicht									sehr schwer	

	In so einer Situation	mich so zu verhalten	fällt mir so schwer:
<b>1</b>	Ihnen geht es heute gesundheitlich sehr schlecht. Schon das leiseste Geräusch regt Sie auf.	Schildern Sie den Schülern kurz Ihre Verfassung und bitten Sie sie, ruhig zu sein. Äußern Sie Ihre Gefühle, erinnern sie sie, wenn nötig. Rechtfertigen Sie sich nicht.	
<b>2</b>	Zwei Schüler kommen mit einem heftigen Streit zu Ihnen und erwarten, dass Sie „Schiedsrichter“ spielen.	Lassen Sie sich nicht in diese Rolle drängen. Versetzen Sie sich aber in die Situation der Schüler und stellen Sie sich deren Gefühle vor. Teilen Sie mit, was Sie wahrgenommen haben.	
<b>3</b>	Peter schlägt mit aller Kraft auf ein jüngeres Kind ein. Sie haben ihn gestoppt und wollen nun mit ihm klären, warum er das nicht tun soll.	Schildern Sie bitte die Gefühle, die Sie bekommen, wenn ein älteres Kind ein jüngeres schlägt, damit Peter weiß, warum Sie ihn gestoppt haben. Bleiben Sie bei Ihren Gefühlen und halten Sie keine „Moral-predigt“.	
<b>4</b>	Ein Vater hatte sich bei Ihnen beschwert. Sein Sohn erzählt, Sie würden ihn ungerecht behandeln, strenger benoten als andere etc. Sie nehmen das Problem ernst und haben mit dem Schüler und den Eltern für heute ein „klärendes“ Gespräch vereinbart.	Beschreiben Sie kurz und konkret (1-2 Beispiele) den Anlass für Ihren Wunsch nach einem Gespräch. Versuchen Sie zunächst zu erfahren, wie der Schüler die Situation wahrnimmt. Fragen Sie geduldig, hören Sie genau zu und teilen Sie mit, was Sie von seinen Gefühlen und Selbstverbalisationen meinen „verstanden“ zu haben. Erst dann „dürfen“ Sie Ihre Sicht der Dinge mitteilen. Einigen Sie sich mit dem Schüler, wie es weitergehen soll.	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer:</b>
<b>5</b>	Gerüchteweise haben Sie gehört, dass Kollege X bei anderen Kollegen über Sie tratscht.	Sie möchten die Sache in einem Gespräch mit X klären. Versuchen Sie zunächst einmal, zu erfahren, wie X die Situation sieht. Achten Sie darauf, ihr Gegenüber ernst zu nehmen und vergewissern Sie sich, ob Sie das Gesagte richtig verstanden haben. Erst dann teilen Sie Ihre Sicht der Dinge mit und bitten darum, Kritik bitte direkt an Sie zu richten.	
<b>6</b>	Sie haben große Probleme mit einem Schüler. Er stört, macht wenig mit und hat sehr oft Streit mit anderen. Sie wollen mit ihm reden.	Beschreiben Sie kurz und konkret (1-2 Bsp.) den Anlass für den Wunsch nach einem Gespräch. Versuchen Sie zunächst zu erfahren, wie der Schüler die Situation wahrnimmt. Fragen Sie geduldig, hören Sie genau zu und teilen Sie mit, was Sie von seinen Gefühlen und Selbstverbalisationen meinen „verstanden“ zu haben. Erst dann „dürfen“ Sie Ihre Sicht der Dinge mitteilen. Einigen Sie sich, wie es weitergehen soll.	
<b>7</b>	Sie haben mit Kollegin Y einen ziemlichen Streit gehabt. Hinterher sehen sie ein, dass doch Sie selbst die meiste Schuld hatten und möchten gerne einlenken.	Teilen Sie Ihrer Kollegin Ihre Gefühle mit. Klagen Sie sich nicht an, sondern versuchen Sie, Ihr Verhalten verständlich werden zu lassen. Versuchen Sie auch, darauf zu hören, was die Kollegin sagt und versuchen Sie, es zu verstehen.	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer:</b>
<b>8</b>	Ihre Klasse und Sie haben sehr oft Differenzen. Sie können kaum etwas anordnen oder regeln, ohne dass kritisiert, gemotzt, nachgefragt oder diskutiert wird. Ihnen geht das allmählich auf die Nerven, Sie spüren, wie Sie immer reizbarer werden. Sie wollen daher mit den Schülern reden.	Schildern Sie kurz und konkret aus Ihrer Sicht den Anlass des Gesprächs. Fragen Sie dann geduldig und gründlich nach der Sicht der Schüler. Respektieren Sie das, was diese sagen (keine Selbstverbalisationen der Art „Die sagen das nur, weil“, „Die wollen nur...“!). Vergewissern Sie sich, ob Sie das Gesagte richtig verstanden haben. Erst dann schildern Sie Ihre eigene Sicht und versuchen sich zu einigen.	
<b>9</b>	Schüler beschwerten sich bei Ihnen: Bei Herrn X dürfe man im Unterricht herumlaufen(sich unterhalten, etwas trinken, o.ä.) und bei Ihnen nicht. Das sei ungerecht.	Begründen Sie die bei Ihnen geltenden Regeln aus Ihrer subjektiven Sicht (mir ist es zu unübersichtlich, ich brauche es sehr ruhig, damit ich guten Unterricht machen kann,...). Hören Sie zu. Gestehen Sie den Schülern zu, dass Sie damit einiges von ihnen verlangen, äußern Sie Verständnis, aber bleiben Sie bei Ihren Regeln. Keine Rechtfertigungen!	
<b>10</b>	Eine Klassenfahrt in eine Großstadt soll stattfinden. Die Schüler hätten am liebsten unbegrenzten Ausgang („Disco fängt sowieso erst um 23 Uhr an!“). Ihnen ist das zu unsicher, Sie wären ständig in Sorge, ob auch niemandem etwas passiert. Ist. Sie möchten außerdem für den Aufenthalt im Jugendhotel totales Alkoholverbot ausmachen.	Reden sie mit den Schülern über die Angelegenheit und begründen Sie Ihre Wünsche mit Ihrer subjektiven Sicht und Ihren subjektiven Bedürfnissen. Hören Sie den Schülern geduldig zu, akzeptieren Sie deren Sicht und äußern Sie Verständnis, bleiben Sie aber bei einer Ausgehzeitbegrenzung (Zeitpunkt kann ausgehandelt werden) und dem Alkoholverbot.	

## **Sicheres Verhalten in Situationen vom Typ IV** („Unterschiedliche Interessen, Wünsche und Bedürfnisse / Beziehungen gestalten“)

*Unterschiedliche Sichtweisen und Erwartungen deutlich und verstehbar machen –  
Interessen, Wünsche und Gefühle hören und äußern!*

Es gibt Situationen, in denen Schwierigkeiten entstehen, weil bei den Beteiligten unterschiedliche Gefühle, Interessen, Wünsche etc. bestehen. Für eine dauerhafte Zusammenarbeit mit Kollegen, Schülern oder Eltern ist es notwendig, einerseits die Sichtweise des/der anderen genauer kennen zu lernen, indem Sie mitteilen, was Sie von deren Gefühlen und inneren Prozessen verstanden haben. Ggf. fragen Sie genau und geduldig nach und hören dabei ohne Einwände und Gegenargumente zu. Andererseits müssen Sie aber auch die eigene Bewertung und Position deutlich machen. Begründen Sie Ihre Aufforderungen mit Ihren subjektiven Wünschen, Gefühlen und Bedürfnissen und nicht mit quasi-objektiven Notwendigkeiten.

### **So erreichen Sie die erwünschte Struktur:**

- In Ruhe angehen, sich Zeit nehmen
- Aktiv zuhören: in die Situation des Gegenüber versetzen und mitteilen, was Sie verstanden haben.
- wenn nötig: Gefühle und Selbstverbalisationen behutsam erfragen
- Nicht vorschnell gegenargumentieren
- Nicht krampfhaft Lösungen suchen
- Akzeptieren, dass Lehrer und Schüler auf verschiedenen Seiten stehen
- Unterschiedliche Gefühle wahr sein lassen, nicht bewerten
- Aufforderungen subjektiv begründen
- Beide Seiten nehmen eigene und fremde Wünsche, Sichtweisen und Bedürfnisse ernst.

### **Bevor Sie in die Situation gehen:**

- Machen Sie sich bewusst, was Ihr Gefühl ist (Freude, Ärger,...)
- Überlegen Sie, welches konkrete Ereignis dieses Gefühl ausgelöst hat
- Geben Sie sich hilfreiche Selbstinstruktionen („Ich habe ein Recht auf meine Gefühle“, „Ich will genau wissen, wie es für den anderen aussieht“)

**In der Situation:**

- Versuchen Sie ganz bei Ihren Gefühlen und Wünschen zu bleiben, Ihre Gefühle und Wünsche gehören Ihnen, Sie haben ein Recht darauf! (Allerdings haben Sie kein Recht auf prompte Erfüllung!)
- Versuchen Sie, Gefühle und Sichtweisen der anderen (Schüler, Kollegen, Eltern) zu verstehen. Fragen Sie nach, wenn Ihnen etwas unklar ist. Sie geben sich keine Blöße, wenn Sie Verständnis aufbringen (auch die Schüler/Kollegen/Eltern) haben ein Recht auf ihre Gefühle und Sichtweisen).
- Äußern Sie Ihre Gefühle und Sichtweisen in ICH-Form („Ich bin jetzt ...“, „Ich möchte jetzt, dass...“)
- Erst nachdem Sie Ihre Gefühle und dann Ihre Wünsche zum Ausdruck gebracht haben, erläutern Sie den Anlass dafür. Vermeiden Sie hier alle Verallgemeinerungen! Beschreiben Sie nur das konkrete auslösende Ereignis und bedenken Sie, dass Sie ja nur Ihre Sichtweise beschreiben können!
- Bringen Sie Ihre Freude zum Ausdruck, wenn Ihr Gegenüber einlenkt oder Ihnen entgegen kommt!

**Nach der Situation:**

- Loben Sie sich selbst, wenn es Ihnen gelungen ist, genau zuzuhören und Ihre Sicht der Dinge mitzuteilen.
- Denken Sie daran, es gibt keine bessere oder schlechtere Sicht der Dinge (nur eine andere!!) und Ihre Aufgabe ist es nicht, Schüler zu besseren Einsichten zu bringen!!



## Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse eindeutig und direkt äußern

Welche Gefühle stecken hinter den Äußerungen, die diese Personen machen? Wie könnten sie ihre Gefühle direkt ausdrücken?

Indirekte Äußerung	Gefühl, das dahinter steckt	Neu formulierte direkte Gefühläußerung
Lehrer A hat Kopfschmerzen. Die Klasse ist sehr laut. Lehrer: „Seid doch mal still! Könnt ihr keine Rücksicht nehmen?!“		
Kollegin B zu Kollegin C: „ In letzter Zeit hast du wohl gar keine Lust mehr zum Klönen?“		
Nils kippelt mit dem Stuhl und kippt um. Lehrer: „Das war ja wohl nichts!“		
Lisa ärgert ständig andere Kinder. Lehrer: „Das finde ich ganz schön unfair von dir! Wie würdest du dich denn wohl fühlen, wenn man dich dauernd ärgern würde?“		
Die Schüler schildern der Lehrerin lautstark einen Streit. Lehrerin: „Warum schreit ihr denn so?“		

## Hausaufgaben – Gefühle benennen

Voraussetzung für selbstsicheres Verhalten in Beziehungen ist es, sich in entsprechenden Alltagssituationen ausreichend Klarheit zu verschaffen und dieses Gefühl deutlich zu äußern. Als Vorübung dient die folgende Aufgabe.

Schreiben Sie bitte mit Hilfe dieses Arbeitspapiers an jedem Abend der folgenden Woche (mindestens) **ein Gefühl** auf, das Sie an dem betreffenden Tag gehabt haben. Notieren Sie zusätzlich das **konkrete Ereignis** und Ihre **Selbstverbalisationen**, durch die Ihr Gefühl ausgelöst wurde.

Beachten Sie, dass angenehme oder unangenehme Gefühle genannt werden können. Berücksichtigen Sie gerade auch „kleine“ Gefühle, wie sie jeden Tag vorkommen.

Tag	Gefühl	auslösendes Ereignis	Selbstverbalisation

## Situationstyp V

Schätzen Sie bitte ein, wie leicht oder schwer Ihnen angemessenes Verhalten in solchen Situationen fallen würden.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
sehr leicht										sehr schwer

	So eine Situation	fällt mir so schwer:
1	Zu Beginn der Stunde herrscht immer ein Höllenlärm. Die Schülerinnen und Schüler sagen zwar, dass sie in Ruhe arbeiten wollen, man merkt aber sehr wenig davon.	
2	In den letzten drei Wochen hat immer mindestens ein Drittel der SchülerInnen die Hausaufgaben „vergessen“.	
3	Es stört Sie, dass die SchülerInnen in Ihrer Klasse nicht in der Lage sind, miteinander zu diskutieren. Sie schreien sich gegenseitig nieder, streiten sich etc.	
4	Es ist immer das gleiche: Am Anfang läuft die Stunde ganz gut, spätestens zur Mitte hin wird es laut und am Schluss herrscht ein großes Durcheinander.	
5	Sie finden Gruppenarbeit sehr gut, habe es in Ihrer Klasse aber aufgegeben, sie durchzuführen, weil jeder immer nur für sich arbeitet, Diskussionen finden kaum statt.	
6	Sie sind sehr unzufrieden mit dem rüden Umgangston in Ihrer Klasse. Äußerungen ohne Schimpfworte kommen kaum vor. Die Mädchen werden übel angemacht. Außerdem kann niemand (auch Sie oft nicht) etwas sagen ohne vernichtende Kommentare seitens der anderen.	
7	In Ihrer Klasse werden entstehende Konflikte sehr oft in der Pause oder nach dem Unterricht in Form heftiger Prügeleien „gelöst“.	
8	Sie ärgern sich in letzter Zeit sehr oft über den Ablauf der Konferenzen: die Tagesordnung ist entweder nicht vorhanden oder wird nicht eingehalten. Viele Kollegen schwatzen miteinander, wodurch ein ständiger Geräuschpegel herrscht. Es wird nicht strikt am Thema diskutiert, sondern es werden ständig kleine Geschichtchen über einzelne Schüler, „persönliche Erfahrungen“ etc. zum Besten gegeben.	
9	Sie haben (als einzige Frau) mit drei männlichen Kollegen eine Arbeitsgruppe gebildet, die neuere Entwicklungen im Bereich der Physik (oder ein anderes Fach) erarbeiten und in Unterrichtsprojekte umsetzen will. Sie haben sehr große Schwierigkeiten in dieser Gruppe zu Wort zu kommen und Ihre Interessen zu Gehör zu bringen. Man „übersieht“ oder „überhört“ Sie, fällt Ihnen ins Wort, verbessert Sie etc. Sie haben schon einmal gesagt, wie Sie die Situation empfinden, man hat auch Besserung gelobt, aber es änderte sich kaum etwas.	

## **Sicheres Verhalten in Situationen vom Typ REG** (Dauerkonflikte – Regeln festsetzen, aushandeln)

Es gibt Situationen, in denen reicht es nicht, wenn man weiß, wie man sich aktuell verhalten kann. Man hat das dringende Bedürfnis, die Situation dauerhaft zu verändern, sei es, weil ein Konflikt immer wieder in gleicher Heftigkeit auftritt, sei es, weil man sich mit einer Klasse regelrecht „verhakt“ hat o.ä. Es wird notwendig, noch einmal nachhaltig an das zu erinnern, was in der Klasse gilt oder es (oder einige Aspekte davon) neu zu ordnen und festzuschreiben.

Damit beim „Neu festschreiben“ nicht nur gute Absichten geäußert werden, sondern sich auch wirklich etwas ändert, müssen ein paar Dinge beachtet werden.

- Lehrer müssen dafür sorgen, dass alle Beteiligten die Gelegenheit haben, ihre Sicht und ihr Erleben der Konfliktsituation ausführlich und ohne Kritik oder Einschränkung mitzuteilen.
- Die Sichtweisen aller Parteien müssen in Ruhe auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen werden.
- Eine gute Lösung ist gefunden, wenn es keine Gewinner oder Verlierer gibt, d.h. jede Partei möglichst viele ihrer Anliegen verwirklichen kann.
- Lösungen müssen in klaren gemeinsamen Regeln festgehalten werden, die für alle verbindlich sind.

### **Vor der Situation:**

Entscheiden: Regeln festsetzen oder aushandeln?

Wenn Regeln festsetzen:

- Wie sehen die (max. 3) Regeln genau aus? (eine gute Regel hat nicht mehr als zwei Sätze!!)
- Wie sage ich es (Gesicht wahren berücksichtigen!)
- Sind Konsequenzen nötig? Wenn ja, wie sehen die aus?

Wenn Regeln aushandeln:

- Was stört mich genau?
- Wo ist meine kritische Grenze?
- Was wäre ideal, was wäre minimal notwendig für mich?

### **In der Situation:**

Wenn Regeln festsetzen:

- freundlich
- klar
- keine Moralpredigten!!!

Wenn Regeln aushandeln:

- Anlass kurz und konkret beschreiben
- Zuhören und Nachfragen (möglichst lange)
- Verhandeln
- Max. 3 KONKRETE und GENAUE Regeln
- Probezeit festlegen
- Konsensprinzip

### **Nach der Situation:**

- Loben Sie sich selbst, wenn sie Regeln deutlich formuliert oder gemeinsam gefunden haben. Verstärken Sie sich für jedes Einhalten ausgemachter Regeln.

Es geht nicht um eine ideale Lösung aller Probleme, sondern darum, in einer schwierigen Situation einen *tragbaren Kompromiss* für den Umgang miteinander zu finden!

## Literatur:

- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU
- Hinsch, R. & Wittman, S. (2003): *Soziale Kompetenz kann man lernen*. Weinheim: Beltz PVU
- Jürgens, B. (2006): *Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK)* in: Heckt, D., Krause, G. & Jürgens, B. (Hrsg.). *Kommunizieren-Kooperieren-Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.57-84
- Jürgens, B. (2000): *Schwierige Schüler?: Disziplinkonflikte in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

## 1.3 Aufgaben für die Teilnehmenden des Onlinekurses

### Onlinekursaufgaben nach dem ersten Trainingstag:

- 1.) Sammeln Sie bis zum nächsten Trainingstag insgesamt mindestens 3 Schulsituationen, die zum ersten Situationstyp passen (stoppen, Grenzen setzen, Regeln einhalten).

Tauschen Sie sich mit Ihrem Tandempartner kurz (im Tandemforum) darüber aus, welche Situationen das waren und woran Sie erkannt haben, dass die jeweilige Situation dem Typ zugeordnet werden kann (Kriterien).

- 2.) Finden Sie eine Situation vom Typ 1, die für Sie subjektiv leicht ist und versuchen Sie mit den Schülerinnen und Schülern/Kollegen so zu reden, wie es im Training geübt wurde.

Wichtig ist dabei nicht, dass die Schülerinnen/Schüler oder Kollegen das tun, was Sie wollen, sondern, dass Sie die Strategien aus dem Training angewendet haben.

Schreiben Sie in 3 Sätzen auf, wie die Situation aussah und wie es Ihnen gelungen ist, so zu reden, wie im Training gelernt. Tauschen sie sich in Ihrem Tandemforum darüber aus.

### Onlinekursaufgaben nach dem zweiten Trainingstag:

#### Beobachten Sie sich während Ihres Unterrichts:

- 1.) Beobachten Sie sich während Ihres Unterrichts. Mit welchen kleinen Signalen agieren Sie im Unterricht, um hibbelige Schülerinnen und Schüler bei der Stange zu halten?
- 2.) Woran merken Sie, dass Schülerinnen und Schüler hibbelig werden? (welches Verhalten beobachten Sie?)

#### Tauschen Sie sich hierüber mit Ihrem Tandempartner in Ihrem Forum aus.

#### 3.) Stimmigkeit: Überprüfen Sie nach 2 Unterrichtstagen jeweils:

- Was habe ich angekündigt? (z.B. „Reinrufer nehme ich nicht dran!“)
- Was habe ich getan? (z.B. „Reinrufer drangenommen“).
- Haben sich Handlungen widersprochen bzw. wurden nicht konsequent zu Ende geführt? (z.B. Hausaufgaben geben, aber nicht nachschauen).
- Passt das, was ich sage, zu meiner inneren Stimmung? (z.B. ich ärgere mich sehr, weil ein Schüler sein Buch auf den Boden geworfen hat und sage „pseudogelassen“: „Heb es bitte wieder auf.“)

#### 4.) Stimmigkeit: merken Sie sich Ihre letzten 5 Sätze zur Klasse vor der Pause. Überprüfen Sie:

- was wollte ich sagen?
- wie klar und eindeutig waren meine Worte?

Halten Sie Ihre Beobachtungen stichwortartig fest und tauschen Sie sich darüber mit Ihrem Tandempartner aus.

## 1.4 Aufgaben für die Papieraufgabengruppe

### Übungen zur Erleichterung des Praxistransfers im Anschluss an den ersten Trainingstag

Bitte bearbeiten Sie die folgenden Übungen bis zum nächsten Training schriftlich (stichwortartig genügt!) und geben Sie die Unterlagen zu Beginn des Trainings bei Ihrer Trainerin ab. Herzlichen Dank!

1. Sammeln Sie bis zum nächsten Trainingstag insgesamt mindestens 3 Schulsituationen, die zum ersten Situationstyp passen (stoppen, Grenzen setzen, Regeln einhalten).
2. Woran erkennen Sie, dass die jeweilige Situation diesem Typ zugeordnet werden kann (Kriterien)?
3. Finden Sie eine Situation vom Typ 1, die für Sie subjektiv leicht ist und versuchen Sie mit den Schülerinnen und Schülern/Kollegen so zu reden, wie es im Training geübt wurde.

Wichtig ist dabei nicht, dass die Schülerinnen/Schüler oder Kollegen das tun, was Sie wollen, sondern, dass Sie die Strategien aus dem Training angewendet haben. Schreiben Sie in 3 Sätzen auf, wie die Situation aussah und wie es Ihnen gelungen ist, so zu reden, wie im Training gelernt.

### Übungen zur Erleichterung des Praxistransfers im Anschluss an den zweiten Trainingstag

1. Woran merken Sie, dass Schülerinnen und Schüler hibbelig werden? (welches Verhalten beobachten Sie?)
2. Beobachten Sie sich während Ihres Unterrichts. Mit welchen kleinen Signalen agieren Sie im Unterricht, um hibbelige Schülerinnen und Schüler bei der Stange zu halten?
3. Stimmigkeit: Überprüfen Sie nach 2 Unterrichtstagen jeweils:
  - Was habe ich angekündigt? (z.B. „Reinrufer nehme ich nicht dran!“)
  - Was habe ich getan? (z.B. „Reinrufer drangenommen“).
  - Haben sich Handlungen widersprochen bzw. wurden nicht konsequent zu Ende geführt? (z.B. Hausaufgaben geben, aber nicht nachschauen).
  - Passt das, was ich sage, zu meiner inneren Stimmung? (z.B. ich ärgere mich sehr, weil ein Schüler sein Buch auf den Boden geworfen hat und sage „pseudogelassen“: „Heb es bitte wieder auf.“)
4. Stimmigkeit: merken Sie sich Ihre letzten 5 Sätze zur Klasse vor der Pause. Überprüfen Sie:
  - was wollte ich sagen?
  - wie klar und eindeutig waren meine Worte?



## 2. Anhang B – Untersuchungsinstrumente

---

### Übersicht der kompletten Untersuchungsinstrumente

#### Sozialstatistische Daten

Wann sind Sie geboren?

Welchen Geschlechts sind Sie?

Wie viele Semester haben Sie insgesamt studiert?

Wie viele Semester haben Sie Lehramt studiert?

Haben Sie vor Ihrem Studium eine Berufsausbildung absolviert bzw. mindestens ein Jahr ganztätig gearbeitet?

Haben Sie Vorerfahrungen in der Betreuung von (nicht eigenen) Kindern?

Haben Sie eigene Kinder?

Wann haben Sie Ihr Referendariat begonnen?

In welcher Schulform absolvieren Sie Ihr Referendariat?

Grundschule

Hauptschule

Realschule

Gesamtschule

In welcher Seminargruppe sind Sie?

PS I

PS III

PS IV

#### AVEM

Auf den folgenden Seiten bitten wir Sie, einiger Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf Ihr Arbeitsleben Bezug genommen wird. Dazu finden Sie eine Reihe von Aussagen. Lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft. Bitte kreuzen Sie das

entsprechende Kästchen an.

**Antwortmöglichkeiten:**

...trifft überhaupt nicht zu

...überwiegend nicht

...teils/teils

...überwiegend

...trifft völlig zu

Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt. ...

Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben. ...

Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung. ...

Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein. ...

Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen. ...

Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell. ...

Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde. ...

Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe. ...

Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich. ...

Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein. ...

Mein Partner / meine Partnerin (bzw. die Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht)  
zeigt Verständnis f

Die Arbeit ist mein ein und alles. ...

Berufliche Karriere bedeutet mir wenig. ...

Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung. ...

Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere. ...

Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe. ...

Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich. ...

Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein. ...

Mein Partner / meine Partnerin (bzw. die Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht)  
zeigt Verständnis f

Die Arbeit ist mein ein und alles. ...

Berufliche Karriere bedeutet mir wenig. ...

Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung. ...

Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere. ...

Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme. ...

Misserfolge kann ich nur schwer ertragen. ...

Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: ^Jetzt erst recht!^ ...

Ich bin ein ruheloser Mensch. ...

In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt. ...

Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden. ...

Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme. ...

Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig. ...

Ich arbeite wohl mehr als ich sollte. ...

Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen. ...

Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten. ...

Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen. ...

Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung. ...

Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin. ...

Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.

Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen. ...

Von meinem Partner/meiner Partnerin (bzw. von der Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) wünsche ich

Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen. ...

Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen. ...

Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten. ...

Was immer ich tue, es muss perfekt sein. ...

Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keine Gedanken mehr an die Arbeit. ...

Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr. ...

Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann. ...

Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld. ...

In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen. ...

Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen. ...

Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung. ...

Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte. ...

Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen. ...

Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt. ...

Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin. ...

Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag. ...

Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe. ...

Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken. ...

Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten. ...

Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet. ...

Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht. ...

Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen in meiner Umgebung. ...

Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit. ...

Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel. ...

In der Arbeit verausgabe ich mich stark. ...

Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte. ...

Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit. ...

Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen. ...

Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich um so mehr an. ...

Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt. ...

Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen. ...

Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin. ....

Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da. ....

### Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Im Folgenden finden Sie einige Aussagen über die Schule. Bitte schätzen Sie ein, inwieweit Sie ihnen zustimmen.

**Antwortformat:**

Stimmt nicht

Stimmt kaum

Stimmt eher

Stimmt genau

01. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.

02. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.

03. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.

04. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.

05. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.

06. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.

07. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.

08. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann.

09. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.

10. Ich kann Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

**Linzer Diagnostik zur Klassenführung.**

**Antwortformat:**

1 stimmt nicht

2

3

4

5 stimmt

01. Ich kann und weiß sehr viel zu meinen Unterrichtsfächern.
02. Ich tue viel für eine gute Klassengemeinschaft.
03. Ich bemerke alles, was die Schüler machen.
04. Ich komme gut gelaunt in die Schule.
05. Ich spreche mit den Schülern auch über den Unterricht.
06. Ich kontrolliere laufend, wie die Schüler arbeiten und was sie können.
07. In meinem Unterricht kommt immer schön eines nach dem anderen.
08. Ich versuche die Schüler zu verstehen.
09. Ich lobe Schüler, die gut mitarbeiten.
10. Bei mir wissen die Schüler genau, was sie zu arbeiten haben.
11. Ich bin ehrlich zu den Schülern.
12. Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler zu stören anfängt.
13. Ich achte darauf, dass die Schüler im Unterricht immer beschäftigt sind.
14. Ich habe die Schüler gern.
15. Wenn sich Schüler bei mir falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.
16. Mit mir ist es im Unterricht oft lustig.
17. Bei mir wissen die Schüler genau, was sie tun dürfen und was nicht.
18. Ich unterrichte interessant.
19. Ich lasse die Schüler vieles selbst entscheiden.
20. Ich halte, was ich verspreche.

21. Was die Schüler bei mir lernen, können sie später sicher gut brauchen.

IE-SV-F

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine kurze Beschreibung von Situationen, wie sie jedem von uns im Laufe seines Lebens begegnen können. Zu jeder Situation ist eine kleine Auswahl von Gedanken und Gefühlen angeführt, die man damit verbinden könnte.

Sie sollen sich nun in diese Situationen möglichst gut hineindenken, auch wenn diese in Ihrem persönlichen Leben gar nicht auftreten. Anschließend sollen Sie ganz gefühlsmäßig entscheiden, inwieweit die angeführten Gedanken sinngemäß auch für Sie persönlich zutreffen könnten.

Es werden also zu jeder Situation verschiedene Gedankengänge angeführt. Kreuzen Sie bitte für jeden dieser Gedanken an, inwieweit er für Sie zutrifft. Dabei stehen Ihnen fünf Möglichkeiten zur Auswahl, die gleiche Abstufungen von "trifft auf keinen Fall zu" bis "trifft vollkommen zu" bedeuten:

**Antwortformat:**

1 trifft auf keinen Fall zu

2 trifft kaum zu

3 trifft unter Umständen zu

4 trifft oft zu

5 trifft vollkommen zu

*1. Stellen Sie sich vor, Sie wären Raucher und hätten es geschafft, mit dem Rauchen aufzuhören....*

a) ^Das ist gar nicht so schwer, jeder andere hätte das auch gekonnt^

b) ^Ich habe eben doch einen recht starken Willen^

*2. . Sie haben sich um eine neue Arbeitsstelle beworben und erhalten die Mitteilung, dass Sie eingestellt werden...*

- a) ^Da hat das Glück wahrscheinlich eine große Rolle gespielt^
- b) ^Ich bin für diese Arbeit sicher besonders geeignet^
- c) ^Ich habe mich bei der Vorstellung auch von meiner besten Seite gezeigt^
- d) ^Das ist wahrscheinlich eine Arbeit, für die jeder geeignet ist^

*3. Sie sind auf ein großes Fest eingeladen worden und kommen dort mit niemandem ins Gespräch...*

- a) ^Bei so vielen Leuten muss man ja untergehen^
- b) ^Ich bin eben kein geselliges Wesen^
- c) ^Wenn ich selbst einfach mehr Leute angesprochen hätte, wäre das nicht so gekommen^

*4. Sie bemerken auf dem Spielplatz, dass Ihr Kind von anderen gemocht wird und nie abseits steht...*

- a) ^Wir sind eine sehr gesellige Familie^
- b) ^Viele Freunde zu haben, ist bei Kindern nichts Besonderes^
- c) ^Wahrscheinlich sind heute besonders nette Kinder da^

*5. Sie haben ein Problem und unterhalten sich darüber mit einem Freund. Er versucht auch, auf Sie einzugehen, und Sie merken, dass er genau versteht, was Sie meinen...*

- a) ^Das war sicher auch kein sehr kompliziertes Problem^
- b) ^Oft ist es einfach Glück, dass man jemanden findet, der einen versteht^
- c) ^Ich kann mich eben doch ganz gut ausdrücken^

*6. Sie haben Ihre Wohnung renoviert. Nachdem Sie wieder alles eingerichtet haben, sind Sie mit Ihrer Arbeit sehr zufrieden...*

- a) ^Ich habe eben gute Ideen und guten Geschmack^
- b) ^Wenn man das richtige Werkzeug hat und die Wohnung nicht gerade hässlich ist, ist das auch einfach^
- c) ^Eigentlich ist das Zufall, dass das alles so gut zueinander passt^

*7. Sie bekommen eine Sonderprämie von Ihrer Kraftfahrzeugversicherung, weil Sie über 20 Jahre unfallfrei gefahren sind...*

- a) ^Ich habe mich bestimmt selten vom Verkehr ablenken lassen^



b) ^Sicher bekommen die Prämien auch viele andere, das ist nichts Besonderes^

c) ^Autofahren ist eine Fähigkeit für sich^

*8. Sie haben nach langem Zögern Ihre Arbeitsstelle gewechselt und sind jetzt sehr zufrieden...*

a) ^Ich könnte jetzt ebenso gut unzufrieden sein, das kann man vorher nie wissen^

b) ^Ich konnte mich eigentlich immer schon sehr gut umstellen^

c) ^Sicher habe ich mir den Wechsel besonders gut überlegt^

*9. Sie stellen fest, dass die Ziele, die Sie sich für Ihr eigenes Leben gesetzt haben, kaum zu verwirklichen sind...*

a) ^Vielleicht bin ich doch nicht so ganz lebensstüchtig^

b) ^Die äußeren Umstände machen das sehr schwer^

c) ^Ich habe eben nur noch nicht richtiges Glück gehabt^

*10. Sie haben ehrenamtlich in einem Verein gearbeitet. Bei einer offiziellen Feier wird Ihre Tätigkeit besonders hervorgehoben...*

a) ^Wahrscheinlich habe ich diese Aufgabe auch sehr ernst genommen^

b) ^Sicher habe ich Talent für diese Tätigkeit^

c) ^Ich glaube, man hat mich da eigentlich nur zufällig erwähnt^

*11. Auf der Suche nach einer Wohnung finden Sie plötzlich genau das, was Sie gesucht haben...*

a) ^Ich habe eben Geduld gehabt und lange genug gesucht^

b) ^Glück muss der Mensch haben^

12. Stellen Sie sich vor, Sie wären mit sich selbst sehr unzufrieden und möchten in vielen Punkten ganz anders sein...

- a) ^Es ist eben im Allgemeinen sehr schwierig, sich zu ändern^
- b) ^Mir hat es schon immer an Willenskraft gefehlt^
- c) ^Ich müsste nur hart an mir arbeiten, um das zu erreichen^

13. Sie hatten ein Gespräch mit Ihrem Vorgesetzten, und es ist Ihnen gelungen, ihn von Ihren Ideen zu Überzeugen...

- a) ^Vermutlich ist er eine leicht beeinflussbare Person^
- b) ^Das liegt an meiner Selbstsicherheit und Überredungskunst^

14. Ein Bekannter hat Ihnen gesagt, dass er Sie recht gern mag...

- a) ^Das liegt wahrscheinlich an meiner ganzen Art^
- b) ^Wenn das jemand sagt, heißt das meist noch nicht viel^
- c) ^Sympathie ist Glückssache^

15. Ihnen fällt in letzter Zeit auf, dass Sie bei Ihren beruflichen Tätigkeiten öfters kritisiert werden...

- a) ^Die Anforderungen sind auch unmenschlich hoch geworden^
- b) ^Sicher ist das nur Zufall und hat mit meinen Leistungen gar nichts zu tun^
- c) ^Ich war vielleicht auch ein bisschen faul in letzter Zeit^

16. Sie haben das Gefühl, das Leben, das Sie zur Zeit führen, ist total sinnlos...

- a) ^Wahrscheinlich habe ich selbst auch wenig dafür getan, dass mir das Leben wieder mehr Freude macht^
- b) ^Solche Phasen sind normal, die vergehen wieder, wie sie gekommen sind^
- c) ^Ich bin einfach jemand, der mit vielen Dingen nicht so gut fertig wird^

17. Sie haben bei Ihrer Arbeit öfters Kopfschmerzen und fühlen sich unwohl....

- a) ^Das passiert eben mal, das kommt wie von selbst^
- b) ^Vielleicht habe ich mich in letzter Zeit etwas überfordert^
- c) ^Die Anforderungen heutzutage machen den Menschen einfach kaputt^
- d) ^Anscheinend bin ich doch nicht sehr belastbar^

18. Sie stellen sich wieder mal auf die Waage und merken, dass Sie sehr viel zugenommen haben.

a) ^Ich war noch nie in der Lage, mich zu beherrschen^

b) ^Wenn ich mich gehen lasse, passiert das leicht^

c) ^Bei dem heutigen Wohlstand ist es schwer, sein Gewicht unter Kontrolle zu halten^

*19. Sie waren auf einer Feier und sind von einem(r)Mann (Frau) angesprochen worden, der (die) Sie schon lange interessiert hat...*

a) ^Glück spielt eben doch eine wichtige Rolle im Leben^

b) ^Ich wirke wahrscheinlich auch interessant^

*20. In letzter Zeit merken Sie immer mehr, wie Sie zum Außenseiter werden*

a) ^Sicher bilde ich mir das nur ein, das kann sich schnell wieder ändern^

b) ^Die Leute sind allgemein auch sehr wenig offen für neue Beziehungen^

c) ^Ich müsste mich wahrscheinlich mehr bemühen, die Freundschaften zu erhalten^

d) ^Ich bin einfach unfähig, Beziehungen durchzuhalten^

*21. Sie werden von Ihrem Chef sehr oft für Ihre Arbeit gelobt*

a) ^Ich strenge mich ja auch meist an^

b) ^Es ist sehr einfach, sich mit Vorgesetzten gut zu stellen^

c) ^Ich habe eben die Voraussetzungen für diese Tätigkeit^

*22. Es macht Ihnen in letzter Zeit immer mehr Spaß, Zärtlichkeiten mit Ihrem Partner auszutauschen*

a) ^Es ist schon ein Glück, dass wir sexuell gut zueinander passen^

b) ^Ich glaube, solche Situationen können gar nicht unangenehm sein^

c) ^Ich kann meine Gefühle auch sehr gut zum Ausdruck bringen^

*23. Sie begegnen zufällig jemandem, den Sie eigentlich schon lange kennen lernen wollten. Sie sprechen ihn an, merken aber Ablehnung...*

a) ^Vielleicht hätte ich besser zeigen sollen, dass ich mich unterhalten wollte^

b) ^Ich bin eben doch eine recht uninteressante Persönlichkeit^

c) ^Leute kennen lernen ist einfach Glück^

*24. Stellen Sie sich vor, Sie hätten im Leben alleserreicht, was Sie sich gewünscht haben...*

a) ^Das war sicher gar nicht so schwer, eigentlich hat heute jeder die Möglichkeit dazu^

b) ^Ich glaube, ich bin ein Mensch, dem es sehr leicht fällt, das zu erreichen, was er will^

25. Sie merken, dass Sie den wachsenden Anforderungen Ihrer Arbeit nicht mehr gerecht werden können...

- a) ^Eigentlich ist es ja unmenschlich, immer mehr an Leistung zu verlangen^
- b) ^Das kann sich auch sehr bald wieder ändern^
- c) ^Ich versage eben sehr schnell, wenn ich unter Druck stehe^

26. In der Nähe Ihres Wohnorts wird ein Atomkraftwerk gebaut. Stellen Sie sich vor, Sie seien dagegen gewesen...

- a) ^Es ist wirklich ein Pech, dass man gerade unsere Gegend ausgesucht hat^
- b) ^Ich hätte mich vielleicht rechtzeitig informieren sollen, was da im Gange ist^

27. Sie sind mit Bekannten abends ausgegangen und haben einen besonders langweiligen Abend verbracht...

- a) ^Solche Abende verlaufen immer etwas verkrampft^
- b) ^Mir gelingt es einfach nicht, aus solchen Situationen etwas zu machen^
- c) ^Wenn ich nicht so bequem gewesen wäre und auch etwas erzählt hätte, wäre der Abend bestimmt interessanter geworden.

28. Stellen Sie sich vor, Sie haben in letzter Zeit das Gefühl, alles, was Sie in Angriff nehmen, gelingt Ihnen...

- a) ^Ich bin eben doch sehr geschickt^
- b) ^Ich kann ja nicht immer von Pech verfolgt sein^
- c) ^Erfolg ist ein Sache harter Arbeit^

29. Sie haben festgestellt, dass Ihr Kind in einen Diebstahl verwickelt ist...

- a) ^Das kann jedem mal passieren, darauf haben Eltern keinen Einfluss^
- b) ^Kindererziehung ist heutzutage auch keine leichte Sache^
- c) ^Ich hätte mich vielleicht doch mehr um mein Kind kümmern sollen^

#### **Akzeptanzbefragung (nur zum dritten Messzeitpunkt)**

Zu welcher Online-Tandemgruppe gehörten Sie?

Tandem 1

Tandem 2

	Tandem 3
	Tandem 4
	Tandem 5
	Trio 1
	Zu keinem (=Papieraufgaben)
Wie zufrieden waren Sie mit dem Training?	1 sehr zufrieden
	2
	3
	4
	5 sehr unzufrieden
Wie zufrieden waren Sie mit dem Onlinekurs?	1 sehr zufrieden
	2
	3
	4
	5 sehr unzufrieden

Haben sich Ihr Verhalten und Ihre Einstellung durch das Training verändert?	1 sehr stark 2 3 4 5 gar nicht
Ich bin jetzt mit mir zufriedener.	1 stimmt genau 2 3 4 5 stimmt gar nicht
Ich bin jetzt sicherer geworden.	1 stimmt genau 2 3 4 5 stimmt gar nicht
Würden Sie das Training weiterempfehlen?	ganz bestimmt vielleicht nein
Negativ fand ich an dem Training (und dem Onlinekurs)...	
Positiv fand ich an dem Training (und dem Onlinekurs)...	

***Tabelle A 1: Übersicht aller Untersuchungsinstrumente***

### 3. Anhang C – ergänzende Auswertungsdaten

#### 3.1 Test auf Normalverteilung

*Tabelle A 2: Test auf Normalverteilung der Daten der Stichprobe aufgeteilt nach Gesamt-, Trainings- und Vergleichsgruppe zu MZP1, MZP2 und MZP3 mit dem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; Angaben mit Mittelwert, Standardabweichung, Z-Wert und Signifikanz*

Skala	Gesamtgruppe (N=28)				Vergleichsgruppe (N=19)				Trainingsgruppe (N=9)			
	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
SWE MZP1	3.1036	.40413	.104	.200	3.0737	.43185	.105	.200	3.1667	.35355	.203	.200
SWE MZP2	3.0500	.39581	.102	.200	3.0158	.45493	.093	.200	3.1222	.23333	.205	.200
SWE MZP3	3.0679	.45056	.133	.200	3.0316	.46673	.152	.200	3.1444	.43044	.187	.200
Unterricht gestalten MZP1	3.9694	.46876	.202	.005	3.8797	.42395	.205	.034	4.1587	.52705	.161	.200
Unterricht gestalten MZP2	3.9949	.41963	.129	.200	3.8947	.40080	.116	.200	4.2063	.39841	.143	.200
Unterricht gestalten MZP3	4.0510	.48283	.103	.200	3.9323	.44510	.117	.200	4.3016	.48679	.158	.200
Beziehungen fördern MZP1	4.1020	.47278	.124	.200	4.1053	.46619	.164	.195	4.0952	.51508	.234	.170

Beziehungen fördern MZP2	4.0612	.43890	.141	.166	3.9850	.40934	.139	.200	4.2222	.47975	.188	.200
Beziehungen fördern MZP3	4.1786	.39195	.128	.200	4.1053	.33280	.127	.200	4.3333	.47916	.246	.124
Verhalten kontrollieren MZP1	3.9490	.45211	.205	.004	3.8571	.32991	.175	.130	4.1429	.61859	.209	.200
Verhalten kontrollieren MZP2	3.9286	.41604	.162	.058	3.8872	.37970	.166	.175	4.0159	.49716	.262	.075
Verhalten kontrollieren MZP3	3.9643	.45778	.114	.200	3.8722	.32609	.156	.200	4.1587	.63665	.220	.200

**Gesamtgruppe (N=28)**
**Vergleichsgruppe (N=19)**
**Trainingsgruppe (N=9)**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Bedeutsamkeit der Arbeit MZP1	2.5714	.72496	.211	.003	2.5789	.69693	.192	.064	2.5556	.82496	.251	.107
Bedeutsamkeit der Arbeit MZP2	2.5595	.69272	.133	.200	2.4912	.64663	.186	.083	2.7037	.80268	.200	.200
Bedeutsamkeit der Arbeit MZP3	2.5774	.63906	.123	.200	2.5088	.58128	.130	.200	2.7222	.76376	.163	.200
beruflicher Ehrgeiz MZP1	3.3274	.63583	.144	.143	3.2632	.67658	.169	.159	3.4630	.55137	.260	.080
beruflicher Ehrgeiz MZP2	3.4524	.67868	.160	.066	3.4035	.69013	.154	.200	3.5556	.68211	.231	.180
beruflicher Ehrgeiz	3.3810	.62502	.095	.200	3.2807	.67826	.119	.200	3.5926	.45728	.145	.200



MZP3

Verausgabungsbereit -schaft MZP1	3.1310	.61923	.130	.200	3.1491	.64763	.142	.200	3.0926	.58991	.123	.200
Verausgabungsbereit -schaft MZP2	3.2679	.62909	.173	.032	3.2719	.60658	.144	.200	3.2593	.71254	.257	.090
Verausgabungsbereit -schaft MZP3	3.2798	.75367	.100	.200	3.3158	.77159	.135	.200	3.2037	.75359	.236	.159
Perfektionsstreben MZP1	3.5833	.64868	.168	.041	3.5526	.68730	.163	.196	3.6481	.59187	.179	.200
Perfektionsstreben MZP2	3.6548	.50088	.148	.122	3.6316	.46007	.157	.200	3.7037	.60540	.222	.200
Perfektionsstreben MZP3	3.6488	.64842	.151	.102	3.5965	.60684	.247	.003	3.7593	.75513	.143	.200
Distanzierungsfähigk eit MZP1	2.4940	.65023	.103	.200	2.4737	.59125	.090	.200	2.5370	.79834	.194	.200
Distanzierungsfähigk eit MZP2	2.6607	.70489	.143	.151	2.5263	.59645	.163	.200	2.9444	.86201	.192	.200
Distanzierungsfähigk eit MZP3	2.6786	.84975	.112	.200	2.5439	.76344	.161	.200	2.9630	.99575	.248	.118
Resignationstendenz bei Misserfolg MZP1	2.7679	.74167	.123	.200	2.8070	.58864	.155	.200	2.6852	1.03227	.229	.189
Resignationstendenz bei Misserfolg MZP2	2.7798	.62039	.106	.200	2.8860	.62867	.170	.152	2.5556	.57130	.207	.200
Resignationstendenz bei Misserfolg MZP3	2.8155	.80679	.116	.200	2.8860	.82972	.153	.200	2.6667	.78174	.193	.200

Skala	Gesamtgruppe (N=28)				Vergleichsgruppe (N=19)				Trainingsgruppe (N=9)			
	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Offensive Problembewältigung MZP1	3.5179	.66873	.174	.030	3.4649	.61005	.198	.048	3.6296	.80699	.161	.200
Offensive Problembewältigung MZP2	3.4881	.66035	.178	.023	3.4123	.58628	.142	.200	3.6481	.80985	.287	.031
Offensive Problembewältigung MZP3	3.4762	.70231	.108	.200	3.3772	.67778	.137	.200	3.6852	.74742	.134	.200
Innere Ruhe MZP1	3.2202	.65114	.110	.200	3.0614	.50981	.086	.200	3.5556	.81223	.189	.200
Innere Ruhe MZP2	3.1726	.71071	.106	.200	2.9386	.63394	.128	.200	3.6667	.62915	.271	.055
Innere Ruhe MZP3	3.2560	.80951	.111	.200	3.0088	.69716	.169	.160	3.7778	.81650	.145	.200
Erfolgserleben im Beruf MZP1	3.8214	.78950	.091	.200	3.7807	.62621	.153	.200	3.9074	1.09959	.261	.079
Erfolgserleben im Beruf MZP2	3.8274	.72928	.123	.200	3.6754	.61482	.132	.200	4.1481	.87973	.226	.200
Erfolgserleben im Beruf MZP3	3.9345	.75814	.170	.037	3.7982	.68624	.138	.200	4.2222	.86201	.261	.078
Lebenszufriedenheit MZP1	3.8929	.77142	.145	.140	3.7982	.62996	.118	.200	4.0926	1.02439	.307	.015

Lebenszufriedenheit MZP2	3.8690	.73052	.130	.200	3.7018	.67031	.130	.200	4.2222	.76376	.225	.200
Lebenszufriedenheit MZP3	3.8333	.78567	.159	.067	3.7018	.74862	.120	.200	4.1111	.83333	.272	.054
Erleben sozialer Unterstützung MZP1	4.1726	.81458	.196	.008	4.2368	.72076	.183	.096	4.0370	1.01986	.281	.039
Erleben sozialer Unterstützung MZP2	4.1667	.76309	.179	.023	4.1754	.76673	.213	.023	4.1481	.80123	.287	.031
Erleben sozialer Unterstützung MZP3	4.2321	.74582	.183	.017	4.2456	.71442	.216	.020	4.2037	.85301	.191	.200
IS Erfolgssituation MZP1	3.6595	.58804	.139	.177	3.5018	.49510	.160	.200	3.9926	.65697	.179	.200
IS Erfolgssituation MZP2	3.7071	.57100	.113	.200	3.5404	.50621	.183	.092	4.0593	.56416	.125	.200

**Gesamtgruppe (N=28)**

**Vergleichsgruppe (N=19)**

**Trainingsgruppe (N=9)**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Mittelwert	Standardabweichung	Kolmogorov-Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
IS Erfolgssituation MZP3	3.6643	.60382	.090	.200	3.5088	.50685	.125	.200	3.9926	.68835	.174	.200
IV Erfolgssituation MZP1	3.8520	.58384	.119	.200	3.8346	.59716	.120	.200	3.8889	.58805	.161	.200
IV Erfolgssituation MZP2	3.8929	.66169	.144	.145	3.8120	.67184	.211	.026	4.0635	.64330	.151	.200
IV Erfolgssituation	3.8776	.59567	.117	.200	3.8045	.49991	.126	.200	4.0317	.77188	.188	.200

MZP3

ES Erfolgssituation MZP1	2.3701	.49973	.105	.200	2.4211	.45172	.155	.200	2.2626	.60378	.236	.160
ES Erfolgssituation MZP2	2.4286	.52478	.109	.200	2.4880	.52766	.126	.200	2.3030	.52617	.147	.200
ES Erfolgssituation MZP3	2.3669	.55131	.120	.200	2.4211	.46868	.128	.200	2.2525	.71405	.155	.200
EV Erfolgssituation MZP1	2.5097	.57727	.100	.200	2.5646	.62880	.099	.200	2.3939	.46131	.159	.200
EV Erfolgssituation MZP2	2.5227	.62084	.086	.200	2.5455	.67079	.132	.200	2.4747	.53354	.203	.200
EV Erfolgssituation MZP3	2.5584	.61245	.129	.200	2.5981	.66205	.104	.200	2.4747	.51782	.215	.200
IS Misserfolg MZP1	2.0250	.66423	.161	.061	2.1895	.65735	.223	.014	1.6778	.56298	.291	.027
IS Misserfolg MZP2	2.0536	.59347	.112	.200	2.1632	.59087	.122	.200	1.8222	.56075	.210	.200
IS Misserfolg MZP3	2.0357	.57427	.098	.200	2.1579	.56107	.123	.200	1.7778	.54263	.144	.200
IV Misserfolg MZP1	3.3864	.50076	.091	.200	3.5455	.42748	.191	.066	3.0505	.49816	.180	.200
IV Misserfolg MZP2	3.2403	.60516	.152	.200	3.2775	.65519	.184	.090	3.1616	.50978	.219	.200
IV Misserfolg MZP3	3.3896	.53746	.128	.200	3.4163	.53122	.130	.200	3.3333	.57854	.199	.200
ES Misserfolg MZP1	2.6500	.46228	.100	.200	2.6842	.49133	.155	.200	2.5778	.41164	.161	.200
ES Misserfolg MZP2	2.8286	.66936	.090	.200	2.7789	.64943	.156	.200	2.9333	.73824	.197	.200
ES Misserfolg MZP3	2.7786	.62619	.121	.200	2.7632	.58425	.144	.200	2.8111	.74405	.164	.200
EV Misserfolg MZP1	2.7659	.50542	.090	.200	2.7018	.38677	.174	.134	2.9012	.70370	.173	.200

## Anhang C – ergänzende Auswertungsdaten

EV Misserfolg MZP2	2.7262	.64256	.092	.200	2.6374	.61957	.101	.200	2.9136	.68669	.199	.200
EV Misserfolg MZP3	2.7103	.54963	.124	.200	2.6374	.55040	.121	.200	2.8642	.54653	.154	.200

**Tabelle A 3: Test auf Normalverteilung der Daten der Stichprobe zu T1, T2, T3 und T4 (Eingruppenplan mit Eigenvergleich) mit dem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; Angaben mit Mittelwert, Standardabweichung, Z-Wert und Signifikanz**

Skala	Gesamtgruppe			
	Mittelwert	Standard- abweichung	Kolmogorov -Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
SWE T1 (N=25)	3.0600	.43970	.096	.200
SWE T2 (N=25)	3.0640	.43386	.111	.200
SWE T3 (N=22)	3.0909	.50701	.162	.138
SWE T4 (N=25)	3.0760	.40443	.133	.200
Unterricht gestalten T1 (N=25)	3.9886	.48255	.127	.200
Unterricht gestalten T2 (N=25)	4.0114	.46276	.132	.200
Unterricht gestalten T3 (N=22)	4.0844	.58264	.124	.200
Unterricht gestalten T4 (N=25)	4.0743	.50190	.120	.200
Beziehungen fördern T1 (N=25)	4.0400	.45085	.177	.041
Beziehungen fördern T2 (N=25)	4.0971	.40557	.123	.200
Beziehungen fördern T3 (N=22)	4.0844	.67390	.163	.133
Beziehungen fördern T4 (N=25)	4.2229	.48459	.144	.190
Verhalten kontrollieren T1 (N=25)	4.0057	.46195	.146	.178
Verhalten kontrollieren T2 (N=25)	3.9486	.35447	.162	.090
Verhalten kontrollieren T3 (N=22)	3.9805	.64387	.145	.200
Verhalten kontrollieren T4 (N=25)	4.0114	.50325	.149	.157
Bedeutsamkeit der Arbeit T1 (N=25)	2.4467	.70007	.150	.153
Bedeutsamkeit der Arbeit T2 (N=25)	2.5067	.65525	.088	.200
Bedeutsamkeit der Arbeit T3 (N=22)	2.5379	.81314	.158	.161
Bedeutsamkeit der Arbeit T4 (N=25)	2.5933	.62746	.182	.033
beruflicher Ehrgeiz T1 (N=25)	3.4133	.67378	.163	.086

beruflicher Ehrgeiz T2 (N=25)	3.3067	.73390	.168	.066
beruflicher Ehrgeiz T3 (N=22)	3.4697	.66991	.161	.143
beruflicher Ehrgeiz T4 (N=25)	3.2800	.61749	.146	.182
Verausgabungsbereitschaft T1 (N=25)	3.1467	.62235	.102	.200
Verausgabungsbereitschaft T2 (N=25)	3.2333	.80938	.147	.175
Verausgabungsbereitschaft T3 (N=22)	3.2121	.72590	.129	.200
Verausgabungsbereitschaft T4 (N=25)	3.2267	.70363	.120	.200
Perfektionsstreben T1 (N=25)	3.5867	.53385	.141	.200
Perfektionsstreben T2 (N=25)	3.5800	.61071	.177	.042
Perfektionsstreben T3 (N=22)	3.6515	.73985	.108	.200
Perfektionsstreben T4 (N=25)	3.5533	.48285	.108	.200
Distanzierungsfähigkeit T1 (N=25)	2.5800	.65814	.094	.200
Distanzierungsfähigkeit T2 (N=25)	2.7267	.85375	.115	.200
Distanzierungsfähigkeit T3 (N=22)	2.6667	.91287	.117	.200
Distanzierungsfähigkeit T4 (N=25)	2.7467	.76998	.149	.158
Resignationstendenz bei Misserfolg T1 (N=25)	2.7400	.80519	.082	.200

**Gesamtgruppe**

Skala	Mittelwert	Standard- abweichung	Kolmogorov -Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Resignationstendenz bei Misserfolg T2 (N=25)	2.7400	.79069	.179	.037
Resignationstendenz bei Misserfolg T3 (N=22)	2.7955	.80824	.130	.200
Resignationstendenz bei Misserfolg T4 (N=25)	2.6733	.83953	.158	.106

Offensive Problembewältigung T1 (N=25)	3.5200	.68266	.157	.114
Offensive Problembewältigung T2(N=25)	3.4667	.72169	.130	.200
Offensive Problembewältigung T3 (N=22)	3.5000	.74890	.134	.200
Offensive Problembewältigung T4 (N=25)	3.4333	.66667	.100	.200
Innere Ruhe T1 (N=25)	3.2333	.71524	.112	.200
Innere Ruhe T2 (N=25)	3.3000	.76528	.151	.146
Innere Ruhe T3 (N=22)	3.3333	.84202	.095	.200
Innere Ruhe T4 (N=25)	3.4533	.77806	.088	.200
Erfolgserleben im Beruf T1 (N=25)	3.8467	.80064	.113	.200
Erfolgserleben im Beruf T2 (N=25)	3.9800	.74430	.115	.200
Erfolgserleben im Beruf T3 (N=22)	4.1212	.65502	.137	.200
Erfolgserleben im Beruf T4 (N=25)	3.9200	.84727	.139	.200
Lebenszufriedenheit T1 (N=25)	3.8933	.84831	.146	.176
Lebenszufriedenheit T2 (N=25)	3.9467	.82737	.188	.023
Lebenszufriedenheit T3 (N=22)	3.8788	.88369	.168	.107
Lebenszufriedenheit T4 (N=25)	3.8400	.93848	.171	.058
Erleben sozialer Unterstützung T1 (N=25)	4.1800	.81212	.215	.004
Erleben sozialer Unterstützung T2 (N=25)	4.2000	.82074	.165	.078
Erleben sozialer Unterstützung T3 (N=22)	4.1061	.82703	.140	.200
Erleben sozialer Unterstützung T4 (N=25)	3.9733	.90992	.168	.067
IS Erfolgssituation T1 (N=25)	3.7360	.57008	.118	.200
IS Erfolgssituation T2 (N=25)	3.7467	.55976	.102	.200
IS Erfolgssituation T3 (N=22)	3.7030	.72819	.090	.200



IS Erfolgssituation T4 (N=25)	3.6640	.73016	.143	.200
IV Erfolgssituation T1 (N=25)	3.8171	.66563	.164	.081
IV Erfolgssituation T2 (N=25)	3.8629	.61095	.124	.200
IV Erfolgssituation T3 (N=22)	3.8377	.92298	.206	.016
IV Erfolgssituation T4 (N=25)	3.7829	.80614	.126	.200
ES Erfolgssituation T1 (N=25)	2.4836	.58016	.182	.031
ES Erfolgssituation T2 (N=25)	2.4691	.51738	.147	.173
ES Erfolgssituation T3 (N=22)	2.2686	.63943	.081	.200
ES Erfolgssituation T4 (N=25)	2.4327	.64565	.122	.200
EV Erfolgssituation T1 (N=25)	2.5782	.59200	.082	.200

**Gesamtgruppe**

Skala	Mittelwert	Standard- abweichung	Kolmogorov -Smirnov-Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
EV Erfolgssituation T2 (N=25)	2.6364	.61434	.123	.200
EV Erfolgssituation T3 (N=22)	2.5702	.52124	.139	.200
EV Erfolgssituation T4 (N=25)	2.5891	.71202	.146	.177
IS Misserfolg T1 (N=25)	1.9640	.65184	.111	.200
IS Misserfolg T2 (N=25)	2.0760	.63066	.135	.200
IS Misserfolg T3 (N=22)	1.8409	.54656	.093	.200
IS Misserfolg T4 (N=25)	1.8760	.68513	.188	.023
IV Misserfolg T1 (N=25)	3.1309	.58510	.135	.200
IV Misserfolg T2 (N=25)	3.3055	.51618	.139	.200
IV Misserfolg T3 (N=22)	3.1446	.69838	.158	.164
IV Misserfolg T4 (N=25)	3.0945	.72797	.108	.200
ES Misserfolg T1 (N=25)	2.7240	.61528	.095	.200
ES Misserfolg T2 (N=25)	2.8840	.70456	.116	.200
ES Misserfolg T3 (N=22)	2.6591	.82846	.121	.200

ES Misserfolg T4 (N=25)	2.6240	.84965	.111	.200
EV Misserfolg T1 (N=25)	2.7911	.63531	.142	.200
EV Misserfolg T2 (N=25)	2.7867	.55083	.134	.200
EV Misserfolg T3 (N=22)	2.6869	.56306	.121	.200
EV Misserfolg T4 (N=25)	2.7111	.71578	.087	.200

## 3.2 Vergleich der Prätestwerte der Trainings- und Vergleichsgruppe

### 3.2.1 Semesteranzahl

*Tabelle A 4: Mann-Whitney-U-Test für Trainings- und Vergleichsgruppe in Bezug auf die Semesteranzahl und die Semesteranzahl des Lehramtsstudiums.*

Hypothesentestübersicht				
	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von 3_Semesteranzahl, gesamt ist über die Kategorien von Kontrollgruppe Trainingsgruppe identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,962 <sup>1</sup>	Nullhypothese beibehalten
2	Die Verteilung von 4_Semesteranzahl, Lehramt ist über die Kategorien von Kontrollgruppe - Trainingsgruppe identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,809 <sup>1</sup>	Nullhypothese beibehalten

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

<sup>1</sup>Für diesen Test wird die exakte Signifikanz angezeigt.

*Tabelle A3-30: Mann-Whitney-U-Test für Trainings- und Vergleichsgruppe in Bezug auf die Semesteranzahl und die Semesteranzahl des Lehramtsstudiums.*

### 3.2.2 Vergleich der Prätestwerte in den abhängigen Variablen

Gruppenstatistik					
Kontrollgruppe - Trainingsgruppe		H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
SWE MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.0737	.43185	.09907
	Trainingsgruppe	9	3.1667	.35355	.11785
LDK Unterricht gestalten MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.8797	.42395	.09726
	Trainingsgruppe	9	4.1587	.52705	.17568
LDK Beziehungen fördern MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	4.1053	.46619	.10695
	Trainingsgruppe	9	4.0952	.51508	.17169
LDK Verhalten kontrollieren MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.8571	.32991	.07569
	Trainingsgruppe	9	4.1429	.61859	.20620
AVEM Bedeutsamkeit der Arbeit MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	2.5789	.69693	.15989
	Trainingsgruppe	9	2.5556	.82496	.27499
AVEM beruflicher Ehrgeiz MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.2632	.67658	.15522
	Trainingsgruppe	9	3.4630	.55137	.18379
AVEM Verausgabungsbereitschaft MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.1491	.64763	.14858
	Trainingsgruppe	9	3.0926	.58991	.19664
AVEM Perfektionsstreben MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.5526	.68730	.15768
	Trainingsgruppe	9	3.6481	.59187	.19729
AVEM Distanzierungsfähigkeit MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	2.4737	.59125	.13564
	Trainingsgruppe	9	2.5370	.79834	.26611
AVEM Resignationstendenz bei Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	2.8070	.58864	.13504
	Trainingsgruppe	9	2.6852	1.03227	.34409
AVEM Offensive Problembewältigung MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.4649	.61005	.13995
	Trainingsgruppe	9	3.6296	.80699	.26900
AVEM Innere Ruhe MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.0614	.50981	.11696
	Trainingsgruppe	9	3.5556	.81223	.27074
AVEM Erfolgserleben im Beruf MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.7807	.62621	.14366
	Trainingsgruppe	9	3.9074	1.09959	.36653
AVEM Lebenszufriedenheit MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.7982	.62996	.14452
	Trainingsgruppe	9	4.0926	1.02439	.34146
AVEM Erleben sozialer Unterstützung MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	4.2368	.72076	.16535
	Trainingsgruppe	9	4.0370	1.01986	.33995
IE-SV-F IS Erfolgssituation MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.5018	.49510	.11358
	Trainingsgruppe	9	3.9926	.65697	.21899
IE-SV-F IV Erfolgssituation MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.8346	.59716	.13700
	Trainingsgruppe	9	3.8889	.58805	.19602
IE-SV-F ES Erfolgssituation MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	2.4211	.45172	.10363
	Trainingsgruppe	9	2.2626	.60378	.20126
IE-SV-F EV Erfolgssituation MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	2.5646	.62880	.14426
	Trainingsgruppe	9	2.3939	.46131	.15377
IE-SV-F IS Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	2.1895	.65735	.15081
	Trainingsgruppe	9	1.6778	.56298	.18766
IE-SV-F IV Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	3.5455	.42748	.09807
	Trainingsgruppe	9	3.0505	.49816	.16605
IE-SV-F ES Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	2.6842	.49133	.11272
	Trainingsgruppe	9	2.5778	.41164	.13721
IE-SV-F EV Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Kontrollgruppe	19	2.7018	.38677	.08873
	Trainingsgruppe	9	2.9012	.70370	.23457

Tabelle A 5: T-Test Vergleich der Trainings- und Vergleichsgruppe zum MZP 1 - Deskriptive Angaben

## Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwertdifferenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
SWE MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.524	.476	-.561	26	.579	-.09298	.16565	-.43347	.24751
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.604	19.070	.553	-.09298	.15396	-.41515	.22918
LDK Unterricht gestalten MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	1.192	.285	-1.505	26	.144	-.27903	.18539	-.66011	.10205
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1.390	13.108	.188	-.27903	.20081	-.71249	.15443
LDK Beziehungen fördern MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.557	.462	.051	26	.959	.01003	.19494	-.39069	.41074
	Varianzgleichheit nicht angenommen			.050	14.446	.961	.01003	.20228	-.42257	.44262
LDK Verhalten kontrollieren MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	10.932	.003	-1.607	26	.120	-.28571	.17781	-.65121	.07979
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1.301	10.219	.222	-.28571	.21965	-.77371	.20228
AVEM Bedeutsamkeit der Arbeit MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.095	.760	.078	26	.938	.02339	.29891	-.59103	.63781
	Varianzgleichheit nicht angenommen			.074	13.631	.942	.02339	.31809	-.66058	.70736
AVEM beruflicher Ehrgeiz MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.811	.376	-.771	26	.448	-.19981	.25925	-.73270	.33309
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.831	19.152	.416	-.19981	.24057	-.70305	.30344
AVEM Verausgabebereitschaft MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.025	.875	.222	26	.826	.05653	.25511	-.46785	.58091
	Varianzgleichheit nicht angenommen			.229	17.244	.821	.05653	.24646	-.46289	.57595
AVEM Perfektionsstreben MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.643	.430	-.358	26	.723	-.09552	.26683	-.64400	.45296
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.378	18.186	.710	-.09552	.25256	-.62573	.43470

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwertdifferenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
AVEM Distanzierungsfähigkeit MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	1.380	.251	-.237	26	.815	-.06335	.26784	-.61391	.48720
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.212	12.327	.835	-.06335	.29869	-.71223	.58552
AVEM Resignationstendenz bei Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	9.669	.005	.400	26	.693	.12183	.30490	-.50490	.74857
	Varianzgleichheit nicht angenommen			.330	10.543	.748	.12183	.36964	-.69607	.93973
AVEM Offensive Problembewältigung MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	1.291	.266	-.601	26	.553	-.16472	.27386	-.72764	.39821
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.543	12.510	.597	-.16472	.30323	-.82242	.49298
AVEM Innere Ruhe MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	4.483	.044	-1.973	26	.059	-.49415	.25040	-1.00886	.02056
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1.676	11.093	.122	-.49415	.29493	-1.14262	.15432
AVEM Erfolgserleben im Beruf MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	8.663	.007	-.390	26	.699	-.12671	.32461	-.79395	.54054
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.322	10.536	.754	-.12671	.39368	-.99786	.74445
AVEM Lebenszufriedenheit MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	2.299	.142	-.941	26	.355	-.29435	.31282	-.93736	.34867
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.794	10.966	.444	-.29435	.37079	-1.11075	.52206
AVEM Erleben sozialer Unterstützung MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	1.860	.184	.599	26	.554	.19981	.33361	-.48593	.88554
	Varianzgleichheit nicht angenommen			.529	11.936	.607	.19981	.37804	-.62435	1.02396
IE-SV-F IS Erfolgssituation MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	1.399	.248	-2.205	26	.036	-.49084	.22256	-.94831	-.03336
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1.990	12.482	.069	-.49084	.24669	-1.02604	.04437
IE-SV-F IV Erfolgssituation MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.058	.811	-.226	26	.823	-.05430	.24051	-.54869	.44008
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.227	16.025	.823	-.05430	.23915	-.56121	.45260

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwertdifferenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
IE-SV-F ES Erfolgssituation MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	2.075	.162	.778	26	.444	.15843	.20371	-.26031	.57716
	Varianzgleichheit nicht angenommen			.700	12.417	.497	.15843	.22637	-.33297	.64983
IE-SV-F EV Erfolgssituation MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.833	.370	.724	26	.475	.17065	.23568	-.31379	.65509
	Varianzgleichheit nicht angenommen			.809	21.036	.427	.17065	.21084	-.26778	.60908
IE-SV-F IS Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.001	.972	2.008	26	.055	.51170	.25486	-.01217	1.03556
	Varianzgleichheit nicht angenommen			2.125	18.281	.047	.51170	.24075	.00646	1.01693
IE-SV-F IV Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.176	.678	2.716	26	.012	.49495	.18226	.12031	.86959
	Varianzgleichheit nicht angenommen			2.566	13.807	.023	.49495	.19285	.08078	.90911
IE-SV-F ES Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	.124	.728	.562	26	.579	.10643	.18948	-.28305	.49591
	Varianzgleichheit nicht angenommen			.599	18.663	.556	.10643	.17757	-.26569	.47855
IE-SV-F EV Misserfolg MZP1 Skalenmittelwert	Varianzgleichheit angenommen	4.731	.039	-.974	26	.339	-.19948	.20471	-.62027	.22131
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-.795	10.359	.444	-.19948	.25079	-.75566	.35670

Tabelle A 6: T-Test Vergleich der Trainings- und Vergleichsgruppe zu MZP 1

### 3.3 AVEM – ergänzende Auswertungsdaten

#### 3.3.1 Ergebnisse der Varianzanalysen der Einzelmerkmale

		M (SD)			Effektstärken			
<i>F</i> (df, df)	Gruppe	MZP 1	MZP2	MZP3	Eta <sup>2</sup>	<i>d</i> (MZP1- MZP2)	<i>d</i> (MZP2- MZP3)	<i>d</i> (MZP1- MZP3)
Bedeutsamkeit der Arbeit								
<i>F</i> (2,25)=1.113  <i>p</i> =.344	VG (N=19)	2.5789 (.696)	2.4912 (.646)	2.5088 (.581)	<b>.082</b>	.13	-.03	.11
	TG (N=9)	2.5556 (.824)	2.7037 (.802)	2.7222 (.763)		.09	-.03	.07
Beruflicher Ehrgeiz								
<i>F</i> (2,25)=.485  <i>p</i> =.621	VG (N=19)	3.2632 (.676)	3.4035 (.690)	3.2807 (.678)	<b>.037</b>	-.21	.18	-.03
	TG (N=9)	3.4630 (.551)	3.5556 (.682)	3.5926 (.456)		-.15	-.06	-.26
Verausgabungsbereitschaft								
<i>F</i> (2,25)=.134  <i>p</i> =.875	VG (N=19)	3.14491 (.647)	3.2719 (.605)	3.3158 (.771)	<b>.011</b>	-.20	-.06	-.23
	TG (N=9)	3.0926 (.589)	3.2593 (.712)	3.2037 (.753)		-.25	.08	-.16
Perfektionsstreben								
<i>F</i> (2,25)=.485  <i>p</i> =.621	VG (N=19)	3.5526 (.687)	3.6316 (.460)	3.5965 (.606)	<b>.012</b>	-.14	.07	-.07
	TG (N=9)	3.6481 (.591)	3.7037 (.605)	3.7593 (.755)		-.09	-.08	-.16
Distanzierungsfähigkeit								



	VG	2.4737	2.5263	2.5439				
$F(2,25)=.1.323$	(N=19)	(.591)	(.596)	(.763)	<b>.096</b>	-.09	-.03	-.10
$p = .284$	TG	2.5370	2.9444	2.9630				
	(N=9)	(.798)	(.862)	(.995)		<b>-.49</b>	-.02	<b>-.47</b>

Resignationstendenz bei Misserfolg

	VG	2.8070	2.8860	2.8860				
$F(2,25)=.684$	(N=19)	(.588)	(.623)	(.829)	<b>.052</b>	-.13	.00	-.11
$p = .514$	TG	2.6852	2.5556	2.6667				
	(N=9)	(1.032)	(.571)	(.781)		.16	-.16	.02

Offensive Problembewältigung

	VG	3.4649	3.4123	3.3772				
$F(2,25)=.355$	(N=19)	(.610)	(.5869)	(.677)	<b>.028</b>	.09	.06	.14
$p = .705$	TG	3.6296	3.6481	3.6852				
	(N=9)	(.806)	(.809)	(.747)		-.02	<b>.36</b>	<b>.34</b>

## Innere Ruhe / Ausgeglichenheit

	VG	3.0614	2.9386	3.0088				
$F(2,25)=1.388$	(N=19)	(.509)	(.633)	(.697)	<b>.100</b>	.21	-.11	.09
$p = .268$	TG	3.5556	3.6667	3.7778				
	(N=9)	(.812)	(.629)	(.816)		-.18	-.18	<b>-.27</b>

## Erfolgserleben im Beruf

	VG	3.7807	3.6754	3.7982				
$F(2,25)=2.185$	(N=19)	(.626)	(.6149)	(.686)	<b>.149</b>	.17	-.19	-.03
$p = .133$	TG	3.9074	4.1481	4.2222				
	(N=9)	(1.099)	(.879)	(.862)		<b>-.24</b>	-.09	<b>-.32</b>

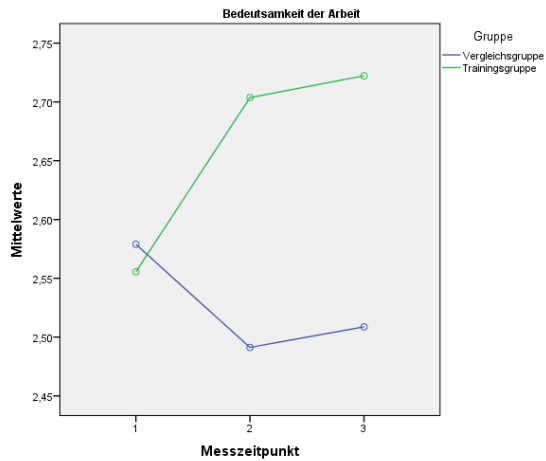
## Lebenszufriedenheit

	VG	3.7982	3.7018	3.7018				
$F(2,25)=1.305$	(N=19)	(.629)	(.670)	(.748)	<b>.095</b>	.15	,00	,14
$p = .289$	TG	4.0926	4.2222	4.1111				
	(N=9)	(1.024)	(.763)	(.833)		-.14	.14	.02

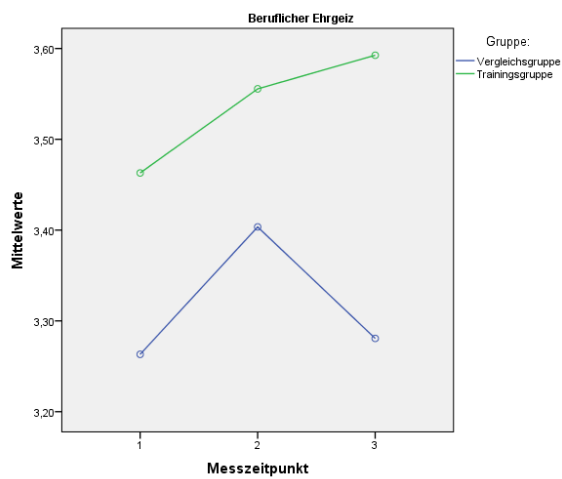
## Erleben sozialer Unterstützung

	VG	4.2368	4.1754	4.2456				
$F(2,25)=.679$	(N=19)	(.720)	(.766)	(.714)	<b>.052</b>	.08	-.09	-.01
$p = .516$	TG	4.0370	4.1481	4.2037				
	(N=9)	(1.019)	(.801)	(.853)		-.12	-.07	.18

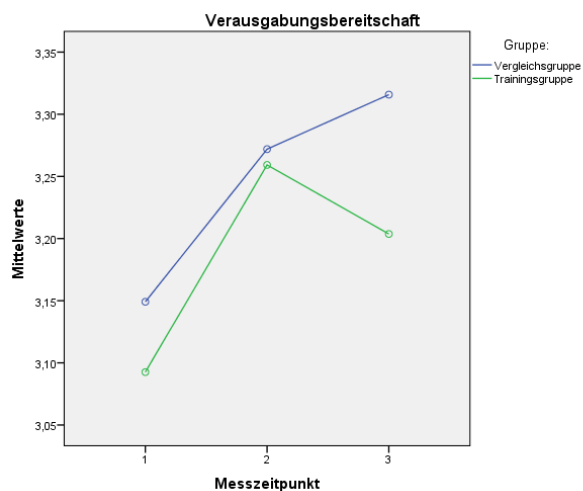
**Tabelle A 7: Vergleich der Trainings (TG)- und Vergleichsgruppe (VG) zu MZP1, MZP2 und MZP3 in Bezug auf Einzelmerkmale des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters. Interaktion (Zeit x Gruppe).**



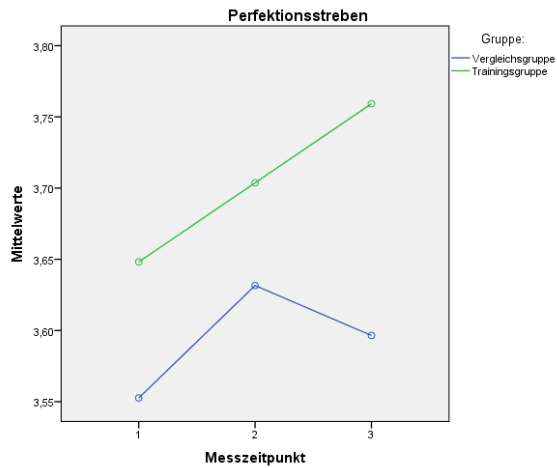
**Abbildung A 1:** Veränderung der Bedeutsamkeit der Arbeit im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



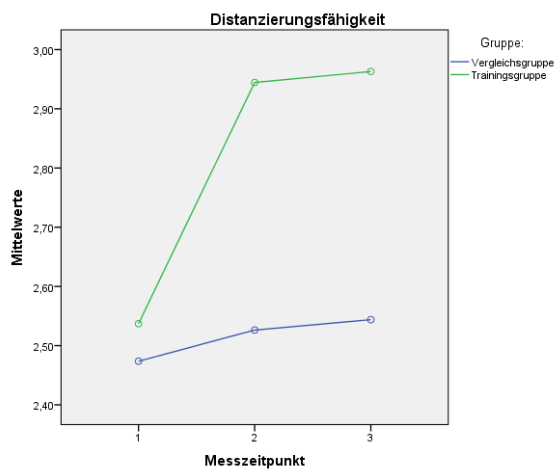
**Abbildung A 2:** Veränderung des beruflichen Ehrgeizes im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



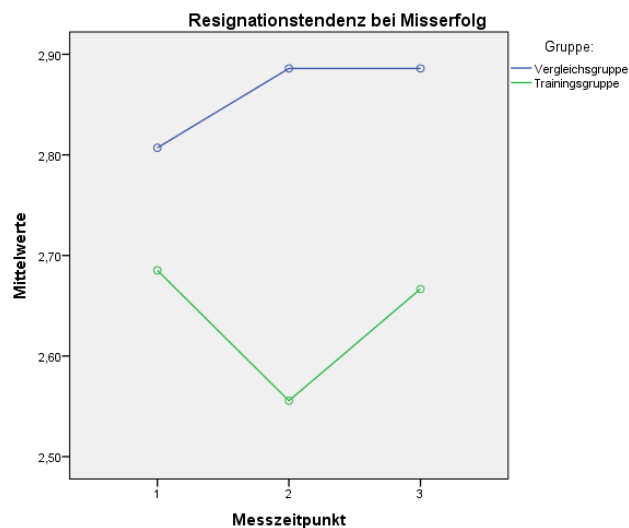
**Abbildung A 3:** Veränderung der Verausgabebereitschaft im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



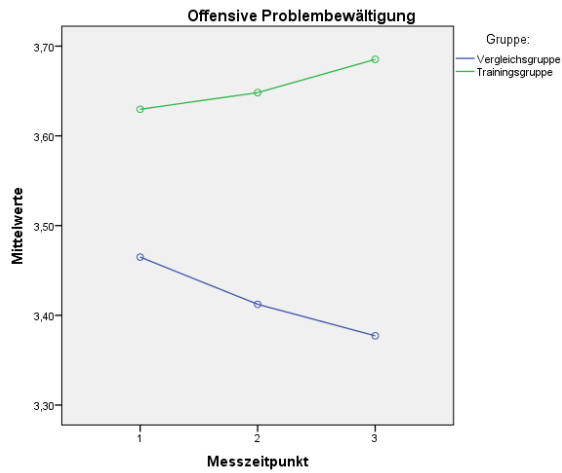
**Abbildung A 4:** Veränderung des Perfektionsstrebens im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



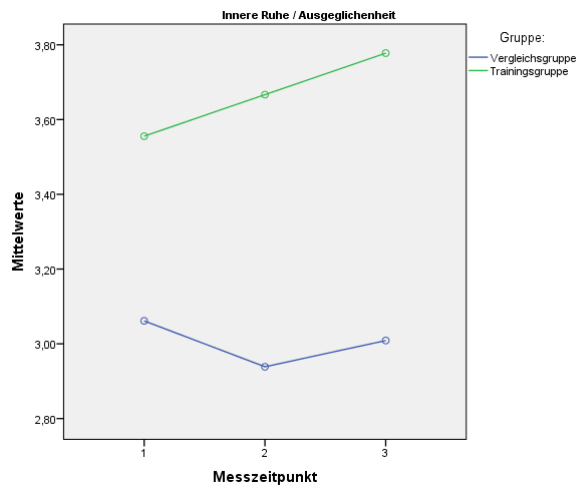
**Abbildung A 5:** Veränderung der Distanzierungsfähigkeit im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



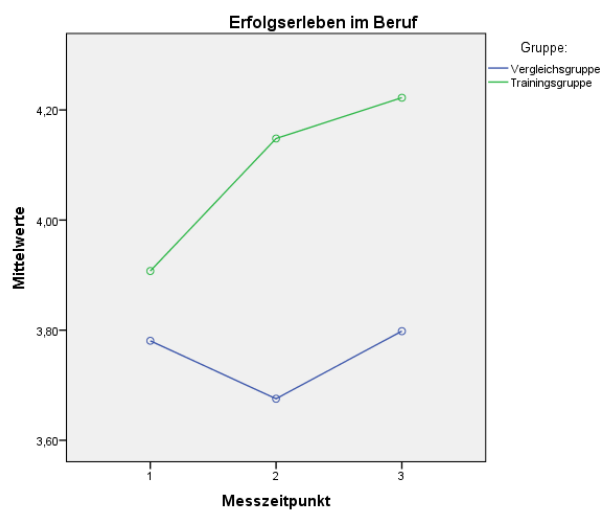
**Abbildung A 6:** Veränderung der Verausgabebereitschaft im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



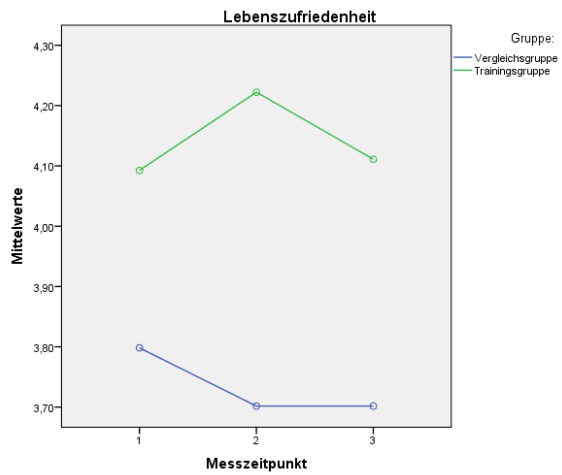
**Abbildung A 7:** Veränderung der offensiven Problembewältigung im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



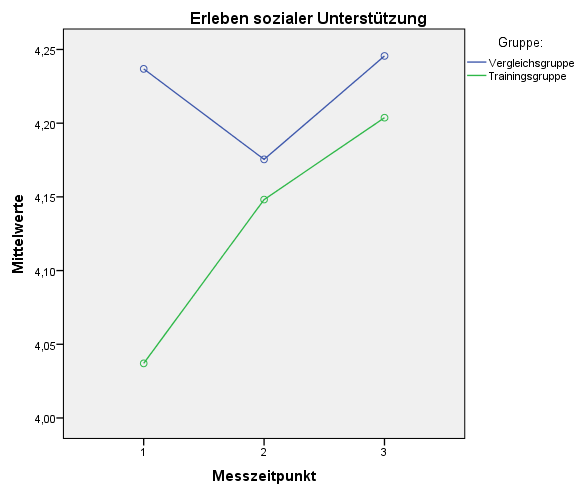
**Abbildung A 8:** Veränderung der inneren Ruhe / Ausgeglichenheit im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



**Abbildung A 9:** Veränderung des Erfolgserlebens im Beruf im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).



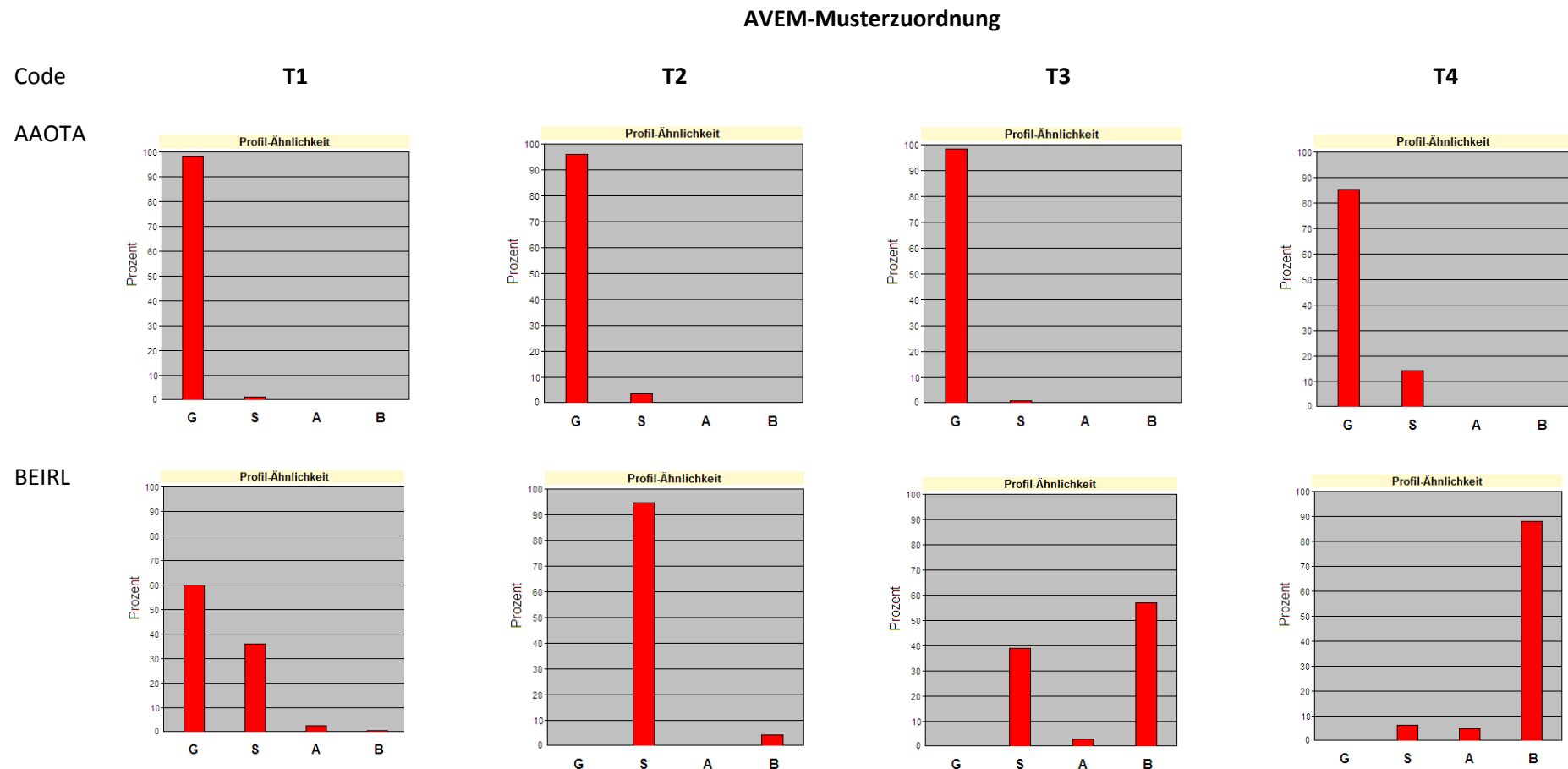
**Abbildung A 10: Veränderung der Lebenszufriedenheit im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).**



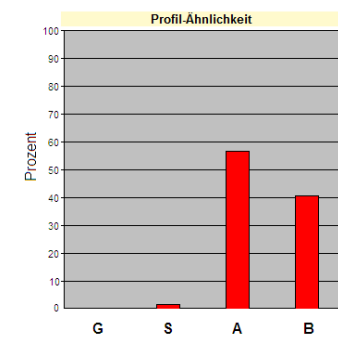
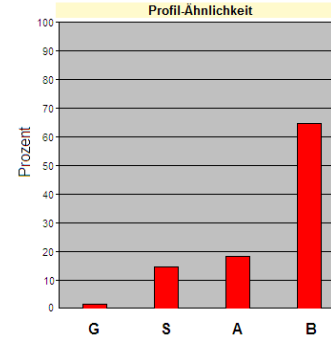
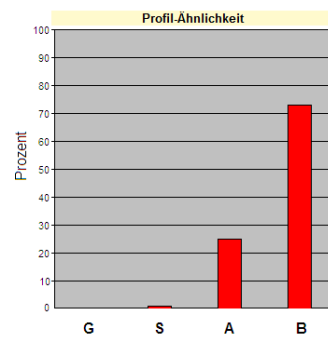
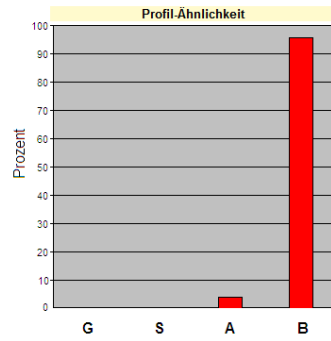
**Abbildung A 11: Veränderung des Erlebens sozialer Unterstützung im Untersuchungsverlauf, Messzeitpunkt 1,2 & 3, Mittelwerte der Trainings- (N=9) und Vergleichsgruppe (N=19).**

### 3.3.2 AVEM – Musterzuordnungen zu den einzelnen Messzeitpunkten

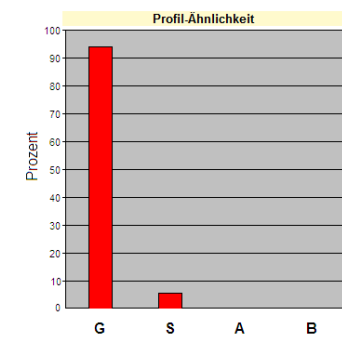
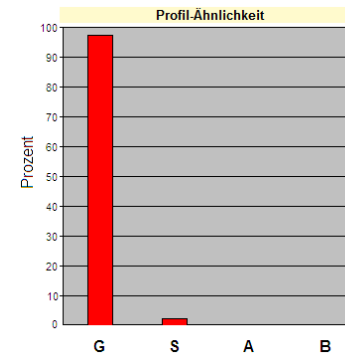
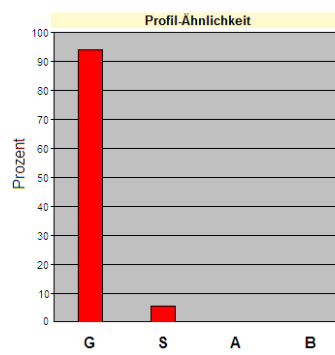
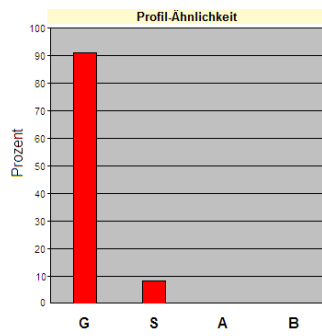
Tabelle A 8: AVEM Musterzuordnungen der einzelnen Fälle zu T1 bis T4



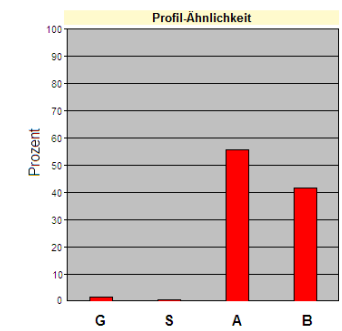
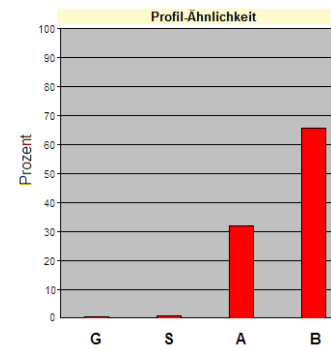
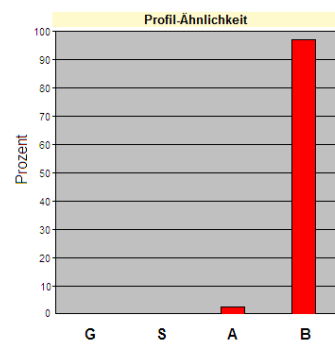
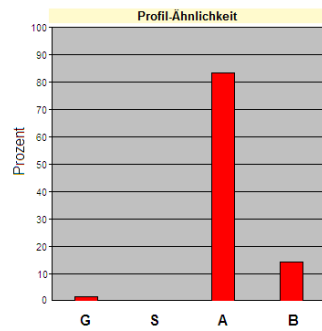
BENZS



BTEZM

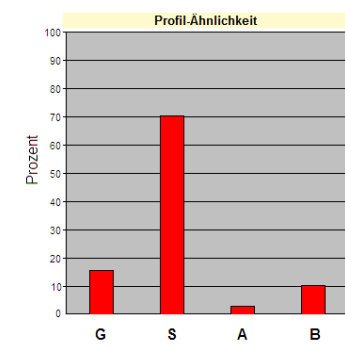
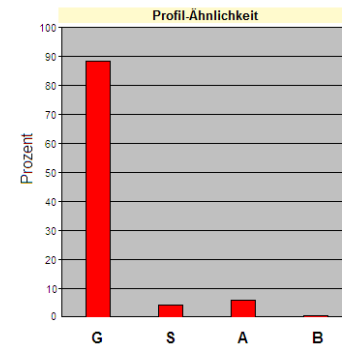
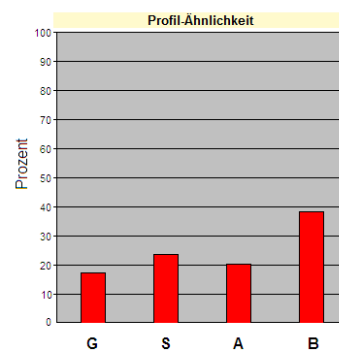
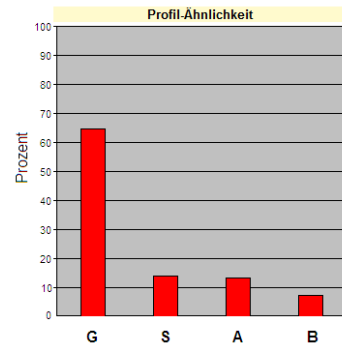


BTNRL

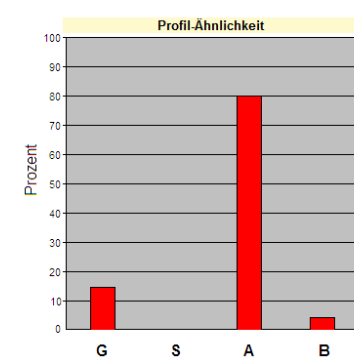
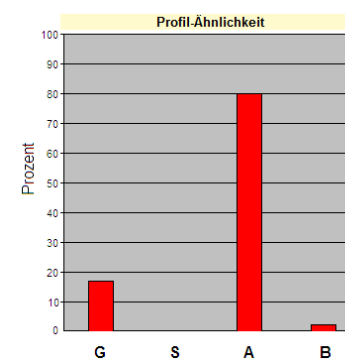
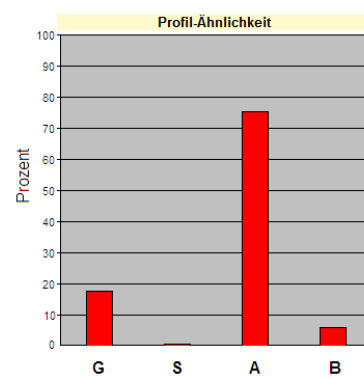
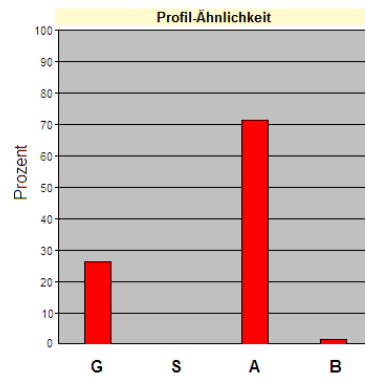




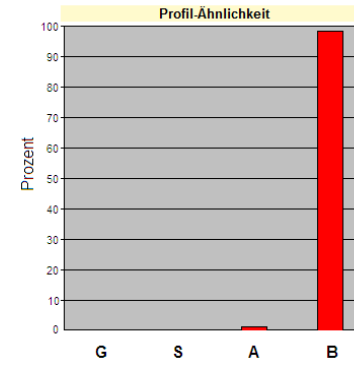
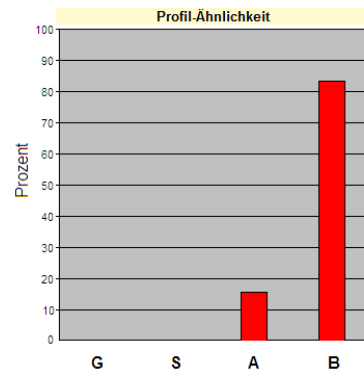
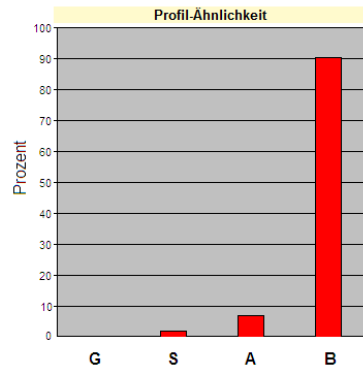
## CAAVL



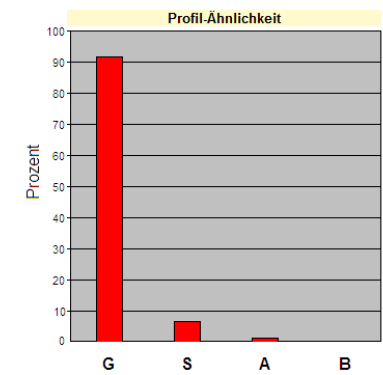
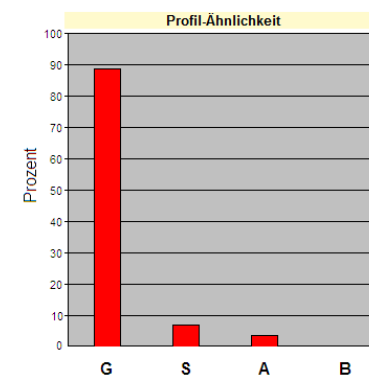
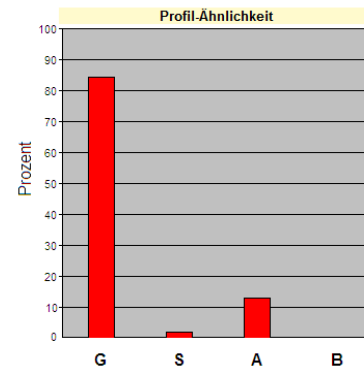
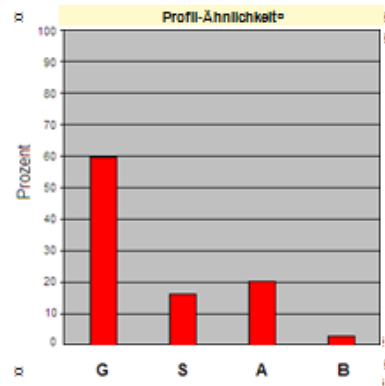
## CEABA



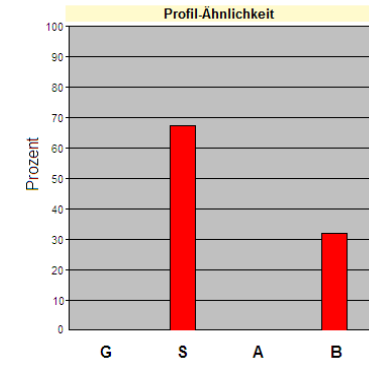
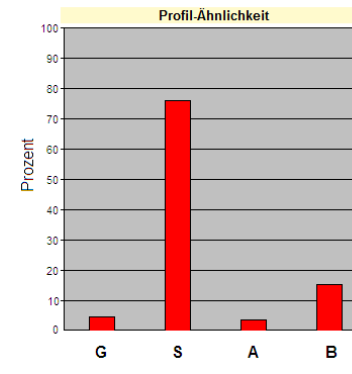
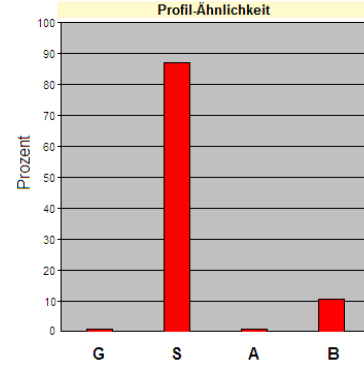
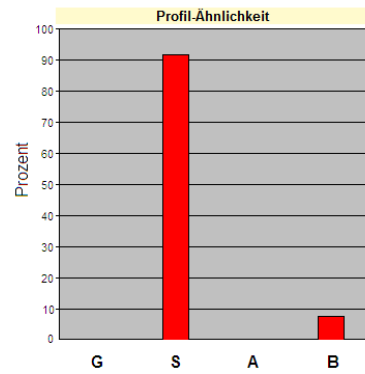
## CEAZL



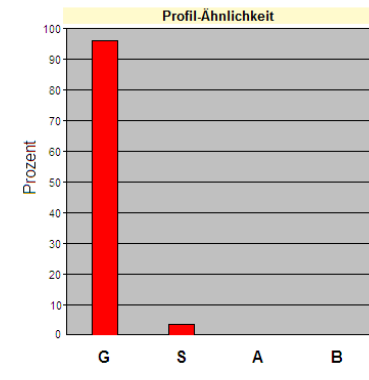
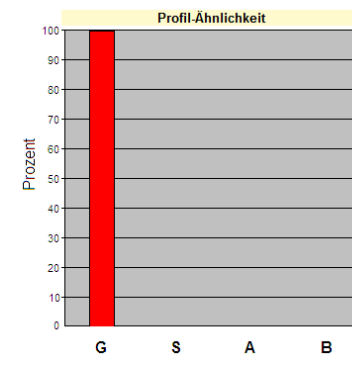
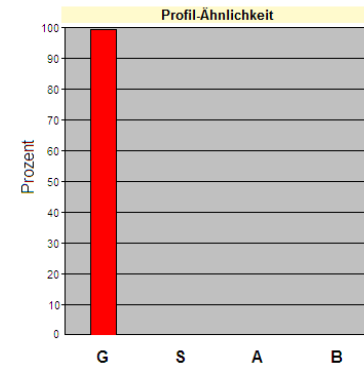
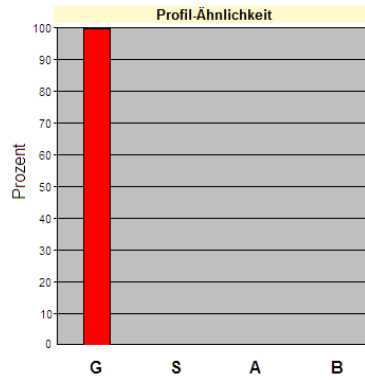
## CAIRR



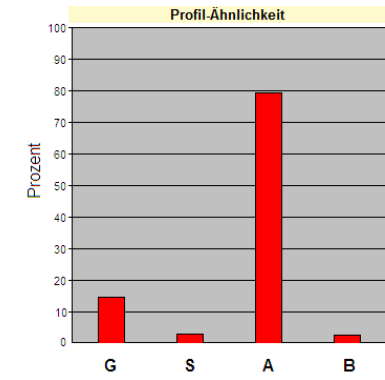
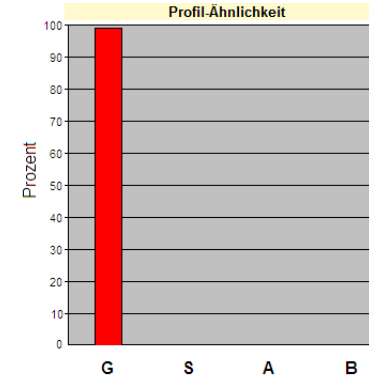
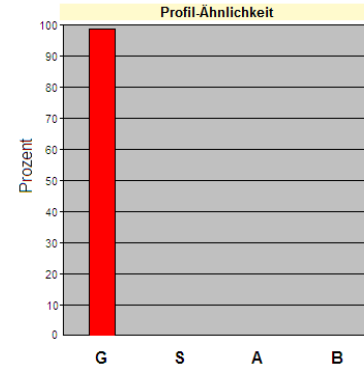
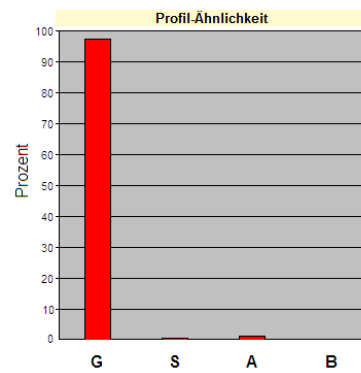
## EEOTL



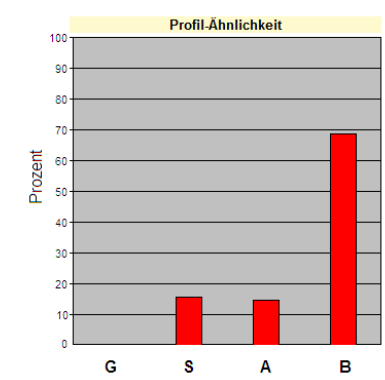
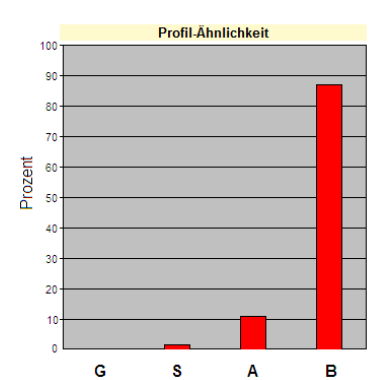
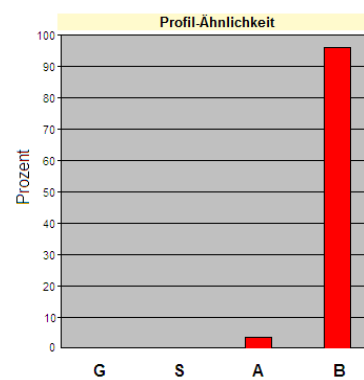
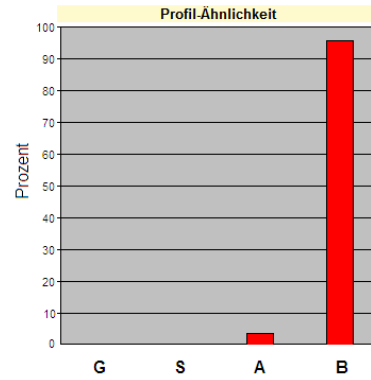
## GAARD



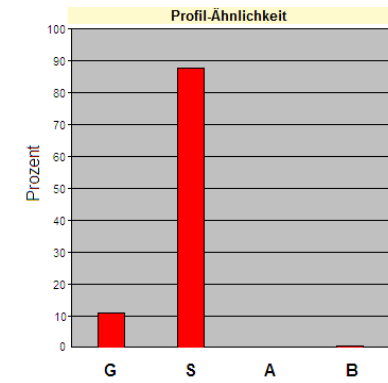
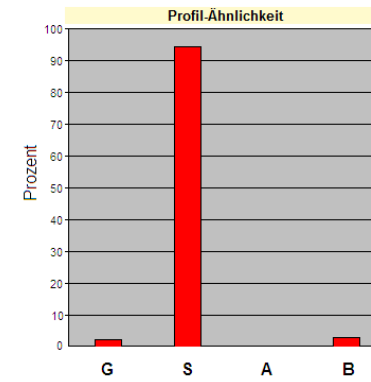
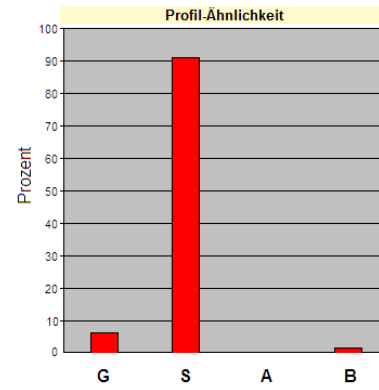
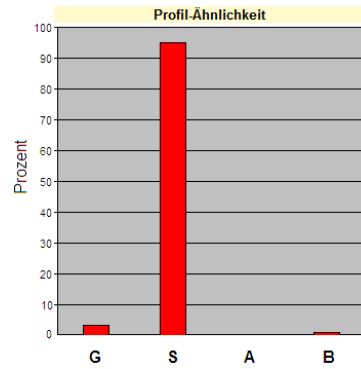
GEIPA



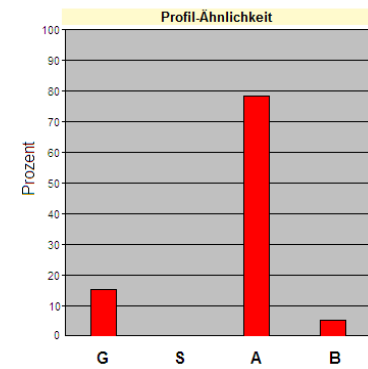
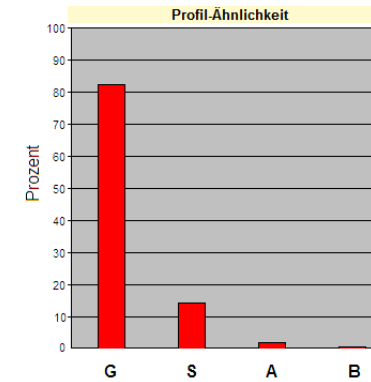
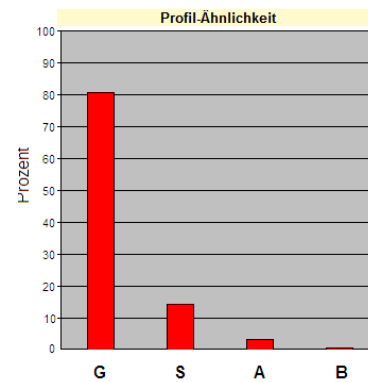
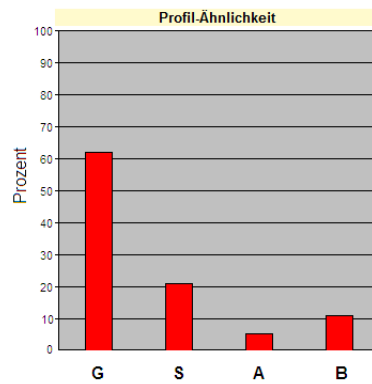
IERNF



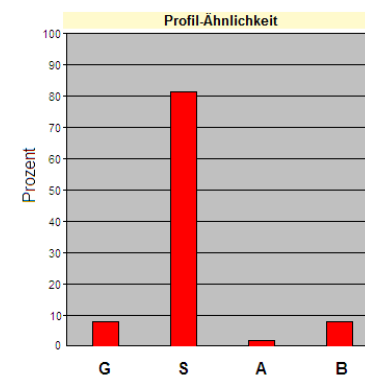
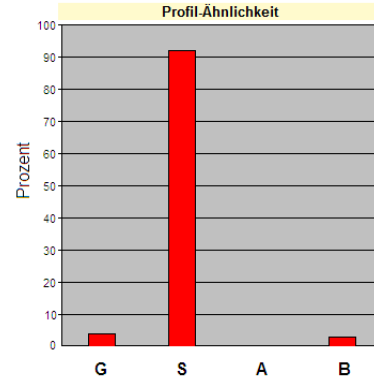
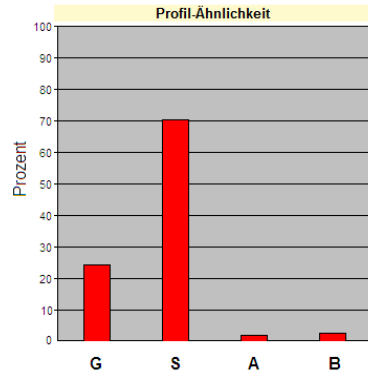
KNOZR



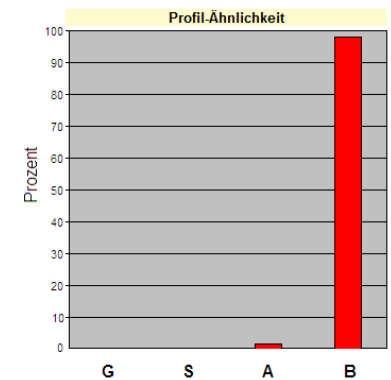
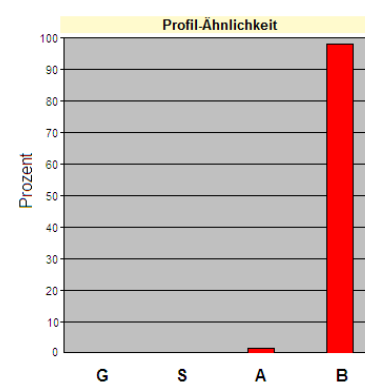
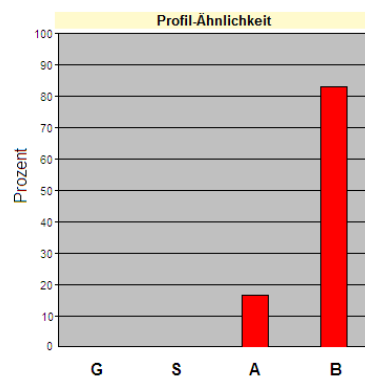
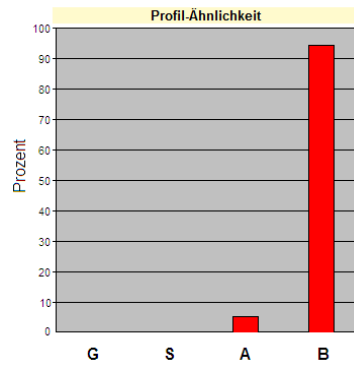
LWIIS



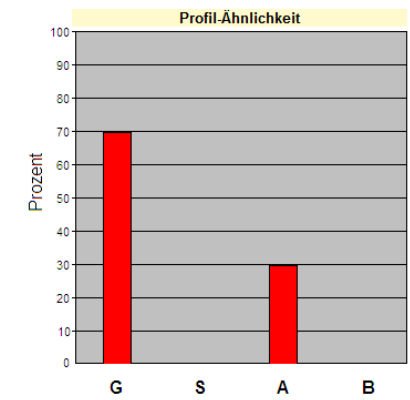
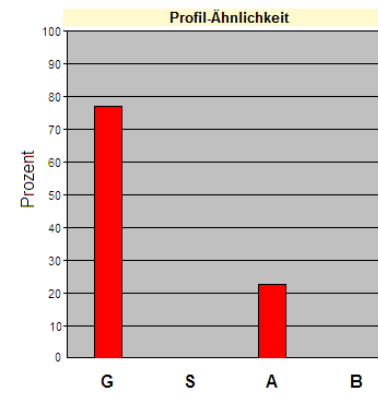
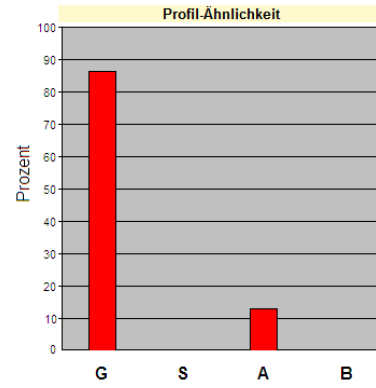
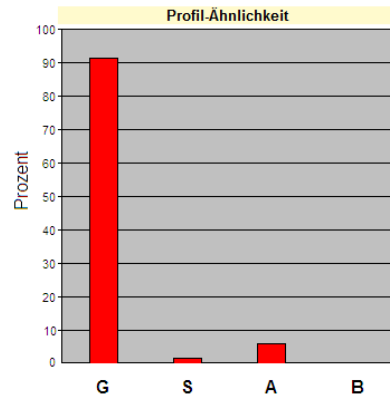
MAABE



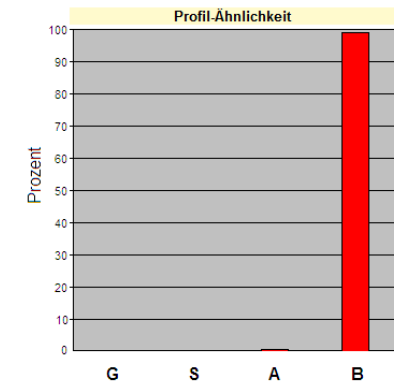
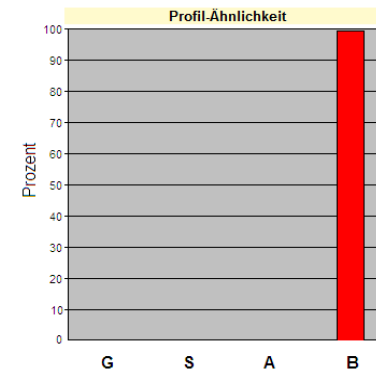
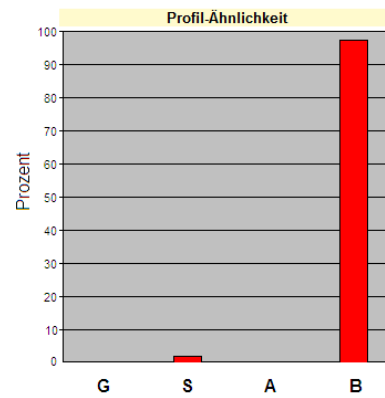
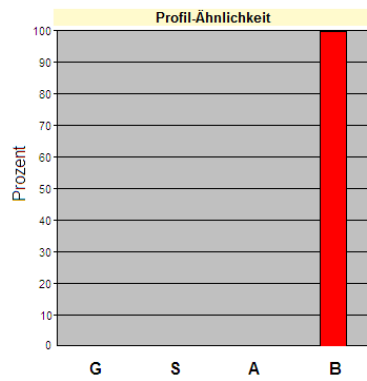
MANT  
N



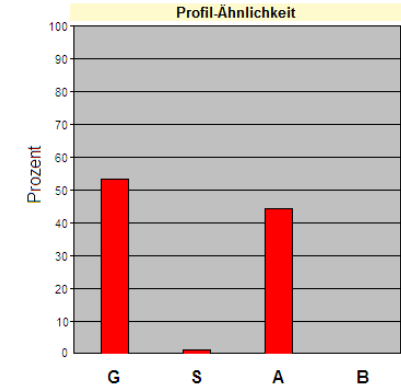
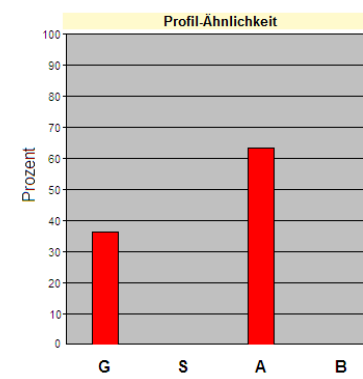
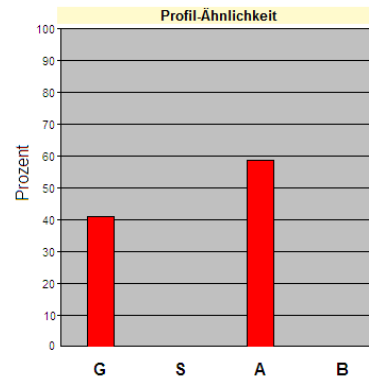
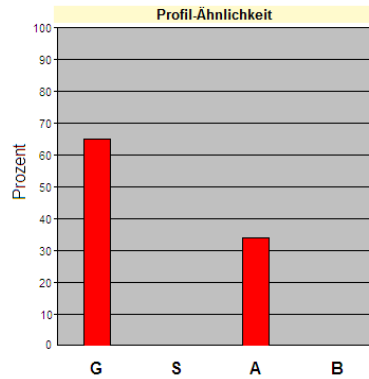
MAOLL



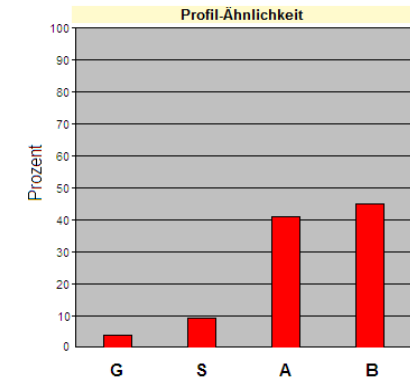
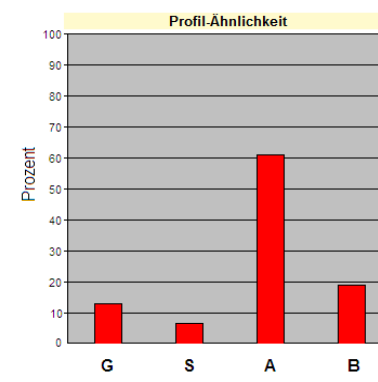
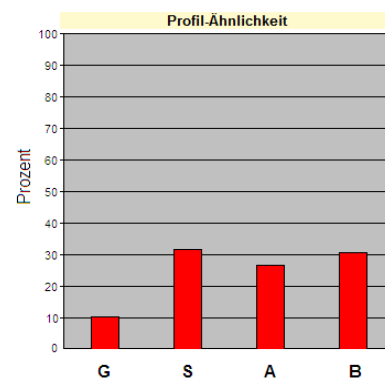
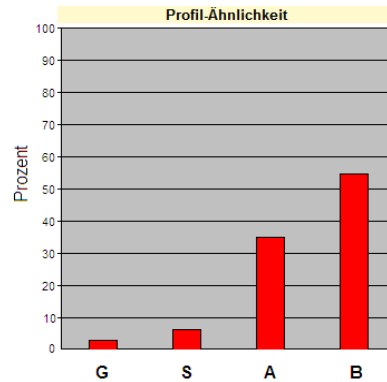
MNITA



## OALND

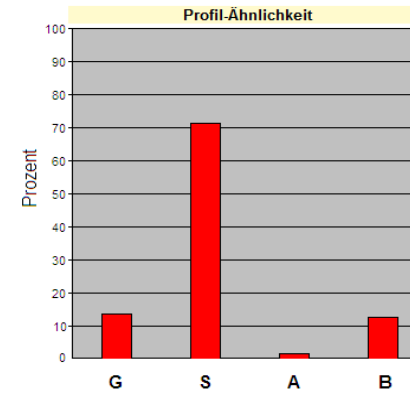
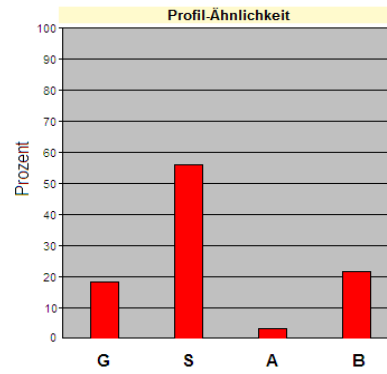
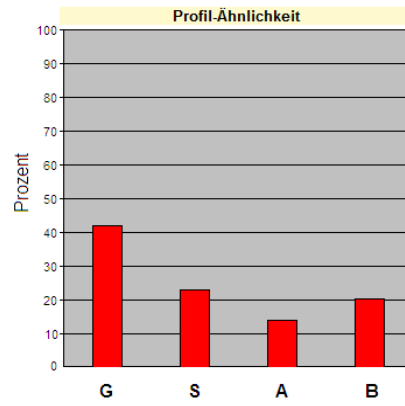


## RALGT

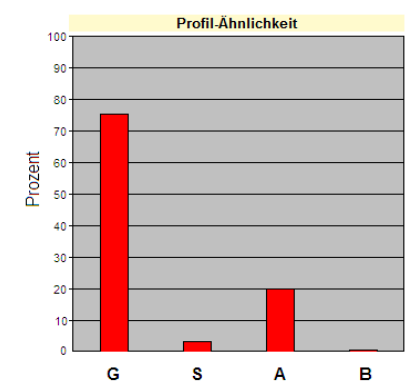
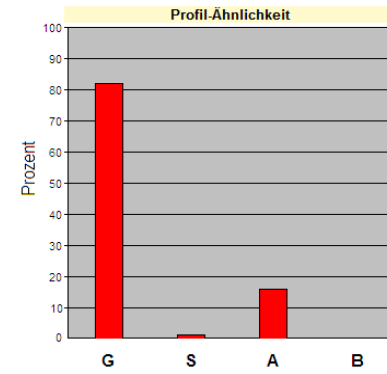
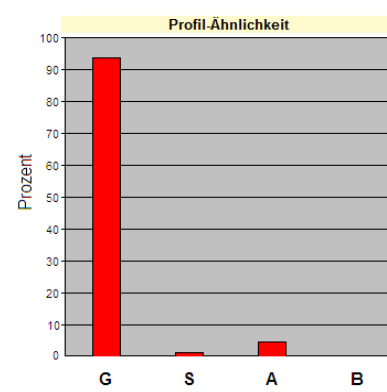
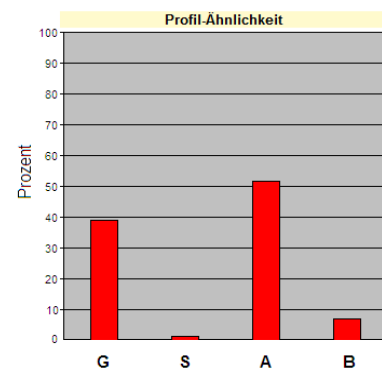




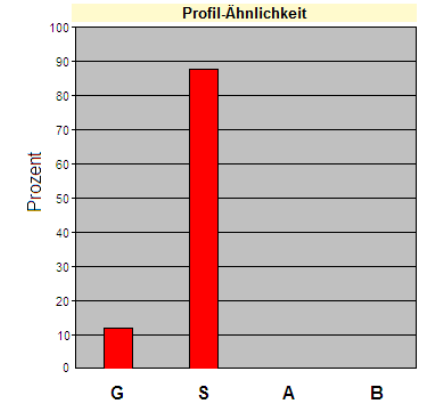
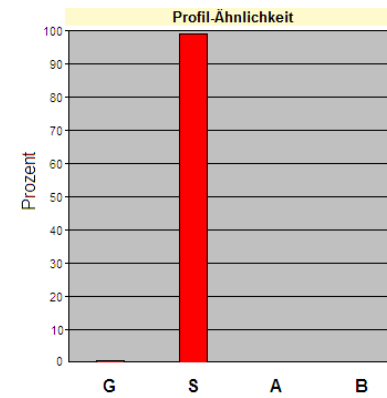
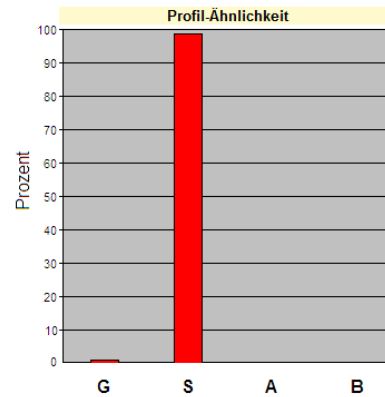
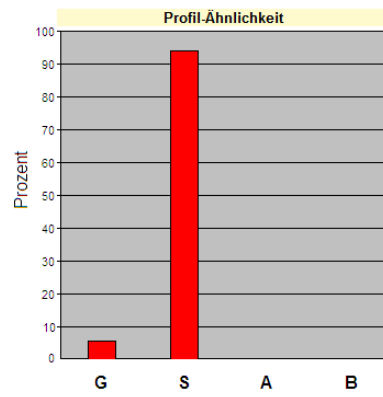
SEEVN



SENNI



SENNL



### 3.3.3 Häufigkeiten der AVEM-Musterzuordnungen – verschiedene Vergleiche

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Messzeitpunkt * Musterzugehörigkeit	72	100,0%	0	0,0%	72	100,0%

Kreuztabelle Messzeitpunkt \*Musterzugehörigkeit

Anzahl		Musterzugehörigkeit				Gesamtsumme
		B	A	S	G	
Messzeitpunkt	T1	6	3	4	11	24
	T2	8	2	6	8	24
	T3	7	3	5	9	24
Gesamtsumme		21	8	15	28	72

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punktwahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	1,436 <sup>a</sup>	6	,964	,970		
Likelihood-Quotient	1,446	6	,963	,968		
Exakter Test nach Fisher	1,664			,968		
Zusammenhang linear-mit-linear	,209 <sup>b</sup>	1	,648	,691	,345	,041
Anzahl der gültigen Fälle	72					

a. 3 Zellen (25,0%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist 2,67.

b. Die standardisierte Statistik ist -,457.

Tabelle A 9: Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T1 bis T3

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Messzeitpunkt * Musterzugehörigkeit	69	100,0%	0	0,0%	69	100,0%

Kreuztabelle Messzeitpunkt \*Musterzugehörigkeit

Anzahl		Musterzugehörigkeit				Gesamtsumme
		B	A	S	G	
Messzeitpunkt	T1	6	3	4	11	24
	T2	8	2	6	8	24
	T4	5	5	4	7	21
Gesamtsumme		19	10	14	26	69

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punktwahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	3,489 <sup>a</sup>	6	,745	,764		
Likelihood-Quotient	3,363	6	,762	,788		
Exakter Test nach Fisher	3,367			,788		
Zusammenhang linear-mit-linear	,246 <sup>b</sup>	1	,620	,637	,324	,028
Anzahl der gültigen Fälle	69					

a. 6 Zellen (50,0%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist 3,04.

b. Die standardisierte Statistik ist -,496.

Tabelle A 10: Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T1, T2 &amp; T4

**AVEM-Muster Vergleich: Trainingsgruppe – Vergleichsgruppe:****Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Kontrollgruppe - Trainingsgruppe * MZP2_Muster	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%

**Kreuztabelle Kontrollgruppe - Trainingsgruppe \* MZP2\_Muster**

			MZP2_Muster				Gesamtsumme
			B	A	S	G	
Kontrollgruppe - Trainingsgruppe	Kontrollgruppe	Anzahl	3	2	3	6	14
		Erwartete Anzahl	3,5	1,8	2,3	6,4	14,0
	Trainingsgruppe (PS III)	Anzahl	3	1	1	5	10
		Erwartete Anzahl	2,5	1,3	1,7	4,6	10,0
Gesamtsumme		Anzahl	6	3	4	11	24
		Erwartete Anzahl	6,0	3,0	4,0	11,0	24,0

**Chi-Quadrat-Tests**

	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punktwahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	,779 <sup>a</sup>	3	,854	,876		
Likelihood-Quotient	,808	3	,848	,876		
Exakter Test nach Fisher	,979			,876		
Zusammenhang linear-mit-linear	,012 <sup>b</sup>	1	,914	1,000	,520	,128
Anzahl der gültigen Fälle	24					

a. 7 Zellen (87,5%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist 1,25.

b. Die standardisierte Statistik ist -,108.

**Tabelle A 11: Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu MZP2 für den Vergleich Trainingsgruppe(TG) – Vergleichsgruppe (KG)****Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Kontrollgruppe - Trainingsgruppe * MZP3_Muster	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%

**Kreuztabelle Kontrollgruppe - Trainingsgruppe \* MZP3\_Muster**

			MZP3_Muster				Gesamtsumme
			B	A	S	G	
Kontrollgruppe - Trainingsgruppe	Kontrollgruppe	Anzahl	5	1	5	3	14
		Erwartete Anzahl	4,7	1,2	3,5	4,7	14,0
	Trainingsgruppe (PS III)	Anzahl	3	1	1	5	10
		Erwartete Anzahl	3,3	,8	2,5	3,3	10,0
Gesamtsumme	Anzahl		8	2	6	8	24
	Erwartete Anzahl		8,0	2,0	6,0	8,0	24,0

**Chi-Quadrat-Tests**

	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punktwahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	3,086 <sup>a</sup>	3	,379	,493		
Likelihood-Quotient	3,252	3	,354	,493		
Exakter Test nach Fisher	3,171			,397		
Zusammenhang linear-mit-linear	,489 <sup>b</sup>	1	,484	,525	,298	,100
Anzahl der gültigen Fälle	24					

a. 8 Zellen (100,0%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist ,83.

b. Die standardisierte Statistik ist ,699.

**Tabelle A 12: Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu MZP3 für den Vergleich Trainingsgruppe(TG) – Vergleichsgruppe (KG)**

**AVEM-Muster Vergleich: Onlinegruppe - Papiergruppe:****Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Onlinegruppe Papiergruppe * grobe Musterzuordnung T2	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%

**Kreuztabelle Onlinegruppe Papiergruppe \* grobe Musterzuordnung T2**

			grobe Musterzuordnung T2				Gesamtsumme
			B	A	S	G	
Onlinegruppe Papiergruppe	Onlinegruppe	Anzahl	3	1	5	6	15
		Erwartete Anzahl	5,0	1,3	3,8	5,0	15,0
	Papiergruppe	Anzahl	5	1	1	2	9
		Erwartete Anzahl	3,0	,8	2,3	3,0	9,0
Gesamtsumme	Anzahl		8	2	6	8	24
	Erwartete Anzahl		8,0	2,0	6,0	8,0	24,0

**Chi-Quadrat-Tests**

	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punktwahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	3,911 <sup>a</sup>	3	,271	,398		
Likelihood-Quotient	3,993	3	,262	,420		
Exakter Test nach Fisher	3,855			,290		
Zusammenhang linear-mit-linear	2,979 <sup>b</sup>	1	,084	,100	,060	,030
Anzahl der gültigen Fälle	24					

a. 6 Zellen (75,0%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist ,75.

b. Die standardisierte Statistik ist -1,726.

**Tabelle A 13: Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T2 für den Vergleich Onlinegruppe – Papiergruppe**

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Onlinegruppe Papiergruppe * grobe Musterzuordnung T3	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%

**Kreuztabelle Onlinegruppe Papiergruppe \* grobe Musterzuordnung T3**

			grobe Musterzuordnung T3				Gesamtsumme
			B	A	S	G	
Onlinegruppe Papiergruppe	Onlinegruppe	Anzahl	1	2	5	7	15
		Erwartete Anzahl	4,4	1,9	3,1	5,6	15,0
	Papiergruppe	Anzahl	6	1	0	2	9
		Erwartete Anzahl	2,6	1,1	1,9	3,4	9,0
Gesamtsumme		Anzahl	7	3	5	9	24
		Erwartete Anzahl	7,0	3,0	5,0	9,0	24,0

**Chi-Quadrat-Tests**

	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punktwahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	10,861 <sup>a</sup>	3	,012	,010		
Likelihood-Quotient	12,660	3	,005	,015		
Exakter Test nach Fisher	10,077			,011		
Zusammenhang linear-mit-linear	7,010 <sup>b</sup>	1	,008	,011	,006	,004
Anzahl der gültigen Fälle	24					

a. 7 Zellen (87,5%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist 1,13.

b. Die standardisierte Statistik ist -2,648.

**Tabelle A 14: Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T3 für den Vergleich Onlinegruppe – Papiergruppe**

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Onlinegruppe Papiergrupp * grobe Musterzuordnung T4	21	87,5%	3	12,5%	24	100,0%

**Kreuztabelle Onlinegruppe Papiergrupp\*grobe Musterzuordnung T4**

			grobe Musterzuordnung T4				Gesamtsumme
			B	A	S	G	
Onlinegruppe Papiergrupp	Onlinegruppe	Anzahl	1	3	4	4	12
		Erwartete Anzahl	2,9	2,9	2,3	4,0	12,0
	Papiergruppe	Anzahl	4	2	0	3	9
		Erwartete Anzahl	2,1	2,1	1,7	3,0	9,0
Gesamtsumme		Anzahl	5	5	4	7	21
		Erwartete Anzahl	5,0	5,0	4,0	7,0	21,0

**Chi-Quadrat-Tests**

	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punktwahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	5,833 <sup>a</sup>	3	,120	,146		
Likelihood-Quotient	7,387	3	,061	,137		
Exakter Test nach Fisher	5,448			,146		
Zusammenhang linear-mit-linear	1,713 <sup>b</sup>	1	,191	,206	,132	,064
Anzahl der gültigen Fälle	21					

a. 8 Zellen (100,0%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist 1,71.

b. Die standardisierte Statistik ist -1,309.

**Tabelle A 15: Chi-Quadrat-Berechnung für unterschiedliche Häufigkeiten der AVEM-Muster zu T4 für den Vergleich Onlinegruppe – Papiergruppe**

### 3.4 Akzeptanzbefragung

#### 3.4.1 Häufigkeitsangaben zum Akzeptanzfragebogen

Trainingszufriedenheit 1		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	sehr zufrieden	11	16,2	26,2	26,2
	2	16	23,5	38,1	64,3
	3	12	17,6	28,6	92,9
	4	2	2,9	4,8	97,6
	sehr unzufrieden	1	1,5	2,4	100,0
	Gesamtsumme	42	61,8	100,0	
Fehlend	System	26	38,2		
	Gesamtsumme	68	100,0		

Tabelle A 16: Häufigkeitsangaben zum Item: Wie zufrieden waren Sie mit dem Training insgesamt?

Zufriedenheit Onlinebetreuung		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	0	10	14,7	23,8	23,8
	sehr zufrieden	6	8,8	14,3	38,1
	2	7	10,3	16,7	54,8
	3	12	17,6	28,6	83,3
	4	5	7,4	11,9	95,2
	sehr unzufrieden	2	2,9	4,8	100,0
	Gesamtsumme	42	61,8	100,0	
Fehlend	System	26	38,2		
	Gesamtsumme	68	100,0		

Tabelle A 17: Häufigkeitsangaben zum Item: Wie zufrieden waren Sie mit der Onlinebetreuung?

Trainingszufriedenheit2		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	sehr stark	4	5,9	9,5	9,5
	2	19	27,9	45,2	54,8
	3	16	23,5	38,1	92,9
	4	1	1,5	2,4	95,2
	gar nicht	2	2,9	4,8	100,0
	Gesamtsumme	42	61,8	100,0	
Fehlend	System	26	38,2		
	Gesamtsumme	68	100,0		

Tabelle A 18: Häufigkeitsangaben zum Item: Hat sich Ihr Verhalten und Ihre Einstellung durch das Training verändert?

**Trainingszufriedenheit3**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt genau	7	10,3	16,7	16,7
	2	13	19,1	31,0	47,6
	3	17	25,0	40,5	88,1
	4	4	5,9	9,5	97,6
	stimmt gar nicht	1	1,5	2,4	100,0
	Gesamtsumme	42	61,8	100,0	
Fehlend	System	26	38,2		
Gesamtsumme		68	100,0		

**Tabelle A 19: Häufigkeitsangaben zum Item: Ich bin jetzt zufriedener mit mir.**
**Trainingszufriedenheit4**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt genau	3	4,4	7,1	7,1
	2	25	36,8	59,5	66,7
	3	9	13,2	21,4	88,1
	4	4	5,9	9,5	97,6
	stimmt gar nicht	1	1,5	2,4	100,0
	Gesamtsumme	42	61,8	100,0	
Fehlend	System	26	38,2		
Gesamtsumme		68	100,0		

**Tabelle A 20: Häufigkeitsangaben zum Item: Ich bin jetzt sicherer geworden.**
**Weiterempfehlung**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	ganz bestimmt	22	32,4	52,4	52,4
	vielleicht	18	26,5	42,9	95,2
	nein	2	2,9	4,8	100,0
	Gesamtsumme	42	61,8	100,0	
Fehlend	System	26	38,2		
Gesamtsumme		68	100,0		

**Tabelle A 21: Häufigkeitsangaben zum Item: Würden Sie das Training weiterempfehlen?**



### 3.4.2 Abschrift der Antworten des Akzeptanzfragebogens

#### **Positiv fand ich an dem Training (und der Onlinebetreuung):**

- bewusster bestimmte Verhaltensweisen wahrzunehmen und ggf. entgegenzusteuern.
- das es wirklich viel gebracht hat und ich Erfolg hatte, wenn ich etwas davon in der Schule oder auch privat ausprobiert habe
- die Anregungen des Umgangs mit verschiedenen Situationen
- einzelne Informationen (z.B. viele positive kleine Gesten)
- 'Alles, was funktioniert, behalten Sie bitte bei!':)
- man hat aus jedem Training ein gutes Gefühl mitgenommen
- man hat etwas zum Ausprobieren
- Mischung aus Theorie und Praxis, wobei die Theorie noch ein wenig gekürzt werden könnte.
- positive Selbstverbalisierung
- praktisches Training
- Praxis und Realitätsbezug
- verschiedene Situationen ausprobieren zu können, die man dann unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert
- > ich konnte vieles in den Unterricht übertragen
- verschiedene Situationstypen kennenlernen
- sich selbst ausprobieren

- sich über eigene Erfahrungen austauschen
- hoher Praxisbezug
- verschiedene Wege zum Umgang mit verschiedenen Sit. aufgezeigt bekommen
- Videoanalyse Pünktliches Ende
- Videoanalyse
- Zeit für Analyse und ausführliche Besprechung
- Verschiedenen Situationstypen kennen gelernt, die man variabel und auf sich abgestimmt im Schulalltag gut umsetzen kann.
- Der Austausch über Probleme in der Schule mit Kollegen und gezielten Ratschlägen der Trainer.
- Atmosphäre, in der ich gerne meine Meinung geäußert habe
- bewusstmachen - wo kann ich was lernen
- Das auch das eigene Befinden in manchen Situationen herausgestellt wurde und nicht nur das Reagieren auf Situationen.
- Die Arbeit in Kleingruppen.
- Dass das frühzeitige Reagieren thematisiert wurde bzw. dass der Einsatz von Gestik, Mimik, Stimmlage und dass wir die Situationen ausgetestet haben
- Das Wirken der Sprache und des genauen Zuhörens kennenzulernen.
- Die gute Betreuung und Begleitung während der Rollenspiele inklusive der Reflektionen.
- Die Rollenspiele Das Feedback Die tollen Impulse und Tipps Die Offenheit Der Ansatz: 'Sagen Sie, was Sie schon können...
- die Videoaufnahmen

- Es bestand immer ein ganz klarer Bezug zur Arbeit in der Schule und einem immer bei Fragen gut und verständlich weitergeholfen wurde.
- Es war immer genügend Zeit für Fragen, Erfahrungs- und Meinungsaustausch.
- es wurde auch auf Fragen eingegangen, die vielleicht nicht 100% zum Situationstyp passten, aber trotzdem 'auf den Nägeln brannten'.
- Es wurden einige sinnvolle Handlungsalternativen aufgezeigt, die sich bestimmt in der Praxis anwenden lassen.
- Gut fand ich die nette Atmosphäre und dass es jederzeit möglich war Fragen zu stellen oder sich auch persönlich auszutauschen.
- gute Betreuung sinnvoll, persönliche Situationen durchzuspielen
- gute Gruppenarbeit/Rollenspiele
- Ich habe einige nützliche Tipps aus dem Training mitnehmen und in meinem Unterricht anwenden können!
- ich habe viele neue Verhaltensweisen und Möglichkeiten im Umgang mit Schülern und Kollegen kennengelernt ich sehe schon Erfolge bei der Umsetzung ich hab an Sicherheit gewonnen ich bin geduldiger mit den Schülern geworden ich bin geduldiger mit mir geworden
- konkret aufgezeigte Verhaltensmuster an praxisnahen Situationen
- mehr Sicherheit
- Plattform an sich zu arbeiten Medieneinsatz intensiver Austausch mit Anderen
- Rollenspiele mögliche Strategien Ausprobieren der Strategien man weiß, man ist mit manchen Problemen nicht allein
- sehr umfangreich hilfreich für den Alltag Praxis und Theorie sehr umfangreich viele Beispiele gute Trainer, sehr freundlich
- Sehr viele gute Tipps für den Alltag!!
- Training schwieriger Situationen, Sprachbetrachtung, Videoaufnahmen
- Unterstützung und zahlreiche Ratschläge.

- viele Beispiele positives festhalten nette Trainer
- Wirkliche Beispiele. Das Durchspielen der einzelnen Situationstypen.

**Negativ fand ich am Training (und dem Online-Kurs):**

- Besprechen der Aufgaben fällt im alltäglichen Gespräch leichter als im Onlineforum
- Das die Probleme auf einen Schüler fokussiert waren. Hätte gerne mehr erfahren, was man sinnvolles machen kann, wenn die ganze Klasse stark unruhig ist. Denn oft ist es schwer einen Schüler dann herauszufinden.
- die Wiederholung der Rollenspiele
- Durch die aufeinander folgenden Termine in drei Wochen hatte man kaum Zeit, die Aufgaben zu lösen.
- Es handelte sich zwar um realistische Fälle, aber die Umsetzung in den Rollenspielen war sehr unrealistisch, da es eben nur gespielt war. Schüler reagieren meist komplett anders. - Das Training bringt nur etwas, wenn man selbst noch keine Lösungsstrategie hat
- für mich sind Rollenspiele, besonders vor der Kamera schwierig
- Onlinebetreuung sinnvoll?
- Umsetzung im richtigen Schulleben ist so nicht immer möglich. - Die Onlinebetreuung konnte bei mir nicht stattfinden, weil es Probleme bei der Anmeldung gab.
- wenig Pausen und zu kurz
- wenig Zeit für die Übungen - viel Zeit für Stuhlkreise, Theorie, Selbstverbalisation, Gruppenvergleiche - es war irgendwie anstrengend, viel anstrengender als einfach im Seminar zu sitzen, wir LAs haben viel zu tun und nicht mehr viel Kraft für mehr
- zur Onlinebetreuung: Sinn und Nutzen nicht erkannt

- Kamera
- zu wenig Zeit
- bei Videobesprechung wurde fast nur die spielende Person in die Reflexion einbezogen
- dass nicht alle mitgemacht haben
- Das Vorspielen hat zwar Spaß gemacht, entsprach für mich jedoch keinesfalls einer realen Situation und hat mir aus diesem Grund weniger geholfen. Ich sehe zum Beispiel nicht so viel Sinn darin, vor der Kamera einem 'Schüler' ein Messer wegzunehmen
- dass wir etwas weniger theoretischer Grundlagen bekommen haben, als erwartet.
- Der Zeitpunkt. Ich habe bald Prüfung und nichts anderes mehr im Kopf!!!!
- Die Hausaufgaben waren teilweise sehr umfangreich.
- Die Online Betreuung war neben dem Prüfungsstress eine zusätzliche Belastung. Daher konnte ich nicht so intensiv mitarbeiten.
- Die Onlinebetreuung war ein bisschen unübersichtlich. Ich habe länger gebraucht, um mich dort zurecht zu finden. Ich war mir oft unsicher, was nur mein Partner sehen kann und was für alle sichtbar ist... Die Rollenspiele waren teilweise etwas langwierig
- Die Onlinebetreuung wurde nicht diskutiert und auch innerhalb der Gruppe fand kein Austausch statt, sodass das ganze etwas unnütz war
- Die Tandemhospitation
- die vielen Rollenspiele waren mitunter sehr anstrengend
- Es waren zum Teil zu wenig Pausen, um mal wieder kurz aufzutanken, was zum einen der Motivation gut tut, zum anderen kann man sie dort nochmal ganz gut über das eben erfahrene austauschen. Sind die Pausen zu weit voneinander entfernt, ist man zu 'kaputt'
- hat nicht richtig funktioniert/ ein wirklicher Austausch fand nicht statt. Finde persönlichen Austausch eh besser als über webpage.
- Ich kann lediglich die ersten beiden Termine des Trainings beurteilen, da ich leider heute nicht teilnehmen konnte. Ich hätte mir gewünscht,

dass es etwas abwechslungsreicher ist. Das Einschätzen der verschiedenen Situationen und das anschließende Filmen

-Irgendwie hat das bei mir mit dem Programm nicht immer geklappt, sodass ich teilweise doppelt schreiben musste.

-keine Rückmeldung zu Online-'Hausaufgaben'

-man hätte vielleicht noch mehr auf die Probleme eingehen können, die wir am Anfang benannt haben (z.B. Unterrichtsstörungen)

-nichts

-nichts Negatives

-noch mehr Praxisanteile, um Situationen noch weiter zu verinnerlichen (kein wirklicher Kritikpunkt, die Zeit war ja begrenzt)

-Rahmenbedingungen (Kaffee etc)

-Teilweise waren die Rollenspielphasen zu lang

-Viel Inhalt mit wenigen Pausen Information über onlinetandem wurde nicht im Vorfeld bekannt gegeben und war nicht zuverlässig am Nachmittag im Netz

-zu viele Situationen, die nicht im Alltag vorkommen Rollenspiele

-zu viele Spielsequenzen

-Zu wenig Zeit für Rollenspiel Rollenspiel muss intensiver sein, mehr Teilnehmer, um die Situationen realistischer zu gestalten nicht nur leichte Situationen spielen, sondern auch schwere, bringt mehr einige Situationen unrealistisch : Rollenspiel

### 3.5 Vergleich Onlinekurs- und Papieraufgabengruppe

#### 3.5.1 Vergleich der Onlinekursgruppe mit der Papieraufgabengruppe zu T2, T3 und T4: T-Tests für unabhängige Stichproben

Gruppenstatistik

Online-Tandem oder Papieraufgaben		H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
Skalenmittelwert WirkLehr T2	Online-Tandem	13	3,1923	,34511	,09572
	Papieraufgaben	9	2,8000	,44441	,14814
Skalenmittelwert WirkLehr T3	Online-Tandem	13	3,2692	,44793	,12423
	Papieraufgaben	9	2,8333	,49749	,16583
Skalenmittelwert WirkLehr T4	Online-Tandem	13	3,1154	,36707	,10181
	Papieraufgaben	9	2,9667	,48990	,16330
Skalenmittelwert LDK Unterricht gestalten T2	Online-Tandem	13	4,1209	,40761	,11305
	Papieraufgaben	9	3,8571	,57588	,19196
Skalenmittelwert LDK Unterricht gestalten T3	Online-Tandem	13	4,2637	,43192	,11979
	Papieraufgaben	9	3,8254	,69538	,23179
Skalenmittelwert LDK Unterricht gestalten T4	Online-Tandem	13	4,1099	,48849	,13548
	Papieraufgaben	9	4,0317	,60516	,20172
Skalenmittelwert LDK Beziehungen fördern T2	Online-Tandem	13	4,0659	,36708	,10181
	Papieraufgaben	9	4,0635	,47440	,15813
Skalenmittelwert LDK Beziehungen fördern T3	Online-Tandem	13	4,2747	,38004	,10540
	Papieraufgaben	9	3,8095	,91194	,30398
Skalenmittelwert LDK Beziehungen fördern T4	Online-Tandem	13	4,2637	,41176	,11420
	Papieraufgaben	9	4,0476	,60187	,20062
Skalenmittelwert LDK Verhalten kontrollieren T2	Online-Tandem	13	3,9780	,34918	,09684
	Papieraufgaben	9	3,9048	,42857	,14286
Skalenmittelwert LDK Verhalten kontrollieren T3	Online-Tandem	13	4,1648	,49089	,13615
	Papieraufgaben	9	3,7143	,76931	,25644
Skalenmittelwert LDK Verhalten kontrollieren T4	Online-Tandem	13	4,0659	,45030	,12489
	Papieraufgaben	9	3,8889	,60516	,20172
Skalenmittelwert Internal Stabil Erfolgssituationen T2	Online-Tandem	13	3,7282	,51744	,14351
	Papieraufgaben	9	3,7259	,69318	,23106
Skalenmittelwert Internal Stabil Erfolgssituationen T3	Online-Tandem	13	3,7282	,57379	,15914
	Papieraufgaben	9	3,6667	,94634	,31545
Skalenmittelwert Internal Stabil Erfolgssituationen T4	Online-Tandem	13	3,6769	,46495	,12896
	Papieraufgaben	9	3,6519	1,09635	,36545
Skalenmittelwert Internal Variabel Erfolgssituationen T2	Online-Tandem	13	3,7802	,60501	,16780
	Papieraufgaben	9	3,9841	,72648	,24216
Skalenmittelwert Internal Variabel Erfolgssituationen T3	Online-Tandem	13	3,9231	,80309	,22274
	Papieraufgaben	9	3,7143	1,11346	,37115
Skalenmittelwert Internal Variabel Erfolgssituationen T4	Online-Tandem	13	3,7363	,54350	,15074
	Papieraufgaben	9	3,8413	1,20468	,40156

Online-Tandem oder Papieraufgaben		H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
Skalenmittelwert External Stabil Erfolgssituationen T2	Online-Tandem	13	2,3636	,45907	,12732
	Papieraufgaben	9	2,5152	,52421	,17474
Skalenmittelwert External Stabil Erfolgssituationen T3	Online-Tandem	13	2,3007	,53575	,14859
	Papieraufgaben	9	2,2222	,79916	,26639
Skalenmittelwert External Stabil Erfolgssituationen T4	Online-Tandem	13	2,2937	,54942	,15238
	Papieraufgaben	9	2,4444	,71646	,23882
Skalenmittelwert External Variabel Erfolgssituationen T2	Online-Tandem	13	2,5524	,53069	,14719
	Papieraufgaben	9	2,8788	,43835	,14612
Skalenmittelwert External Variabel Erfolgssituationen T3	Online-Tandem	13	2,5175	,44130	,12239
	Papieraufgaben	9	2,6465	,64032	,21344
Skalenmittelwert External Variabel Erfolgssituationen T4	Online-Tandem	13	2,5175	,62807	,17419
	Papieraufgaben	9	2,7475	,70824	,23608
Skalenmittelwert Internal Stabil Misserfolgssituationen T2	Online-Tandem	13	1,8769	,47636	,13212
	Papieraufgaben	9	2,4111	,62738	,20913
Skalenmittelwert Internal Stabil Misserfolgssituationen T3	Online-Tandem	13	1,6923	,43677	,12114
	Papieraufgaben	9	2,0556	,64053	,21351
Skalenmittelwert Internal Stabil Misserfolgssituationen T4	Online-Tandem	13	1,7692	,49225	,13652
	Papieraufgaben	9	1,9222	,72935	,24312
Skalenmittelwert Internal Variabel Misserfolgssituationen T2	Online-Tandem	13	3,3287	,41251	,11441
	Papieraufgaben	9	3,0505	,52047	,17349
Skalenmittelwert Internal Variabel Misserfolgssituationen T3	Online-Tandem	13	3,3357	,69273	,19213
	Papieraufgaben	9	2,8687	,64461	,21487
Skalenmittelwert Internal Variabel Misserfolgssituationen T4	Online-Tandem	13	3,2587	,56633	,15707
	Papieraufgaben	9	2,6667	,67878	,22626
Skalenmittelwert External Stabil Misserfolgssituationen T2	Online-Tandem	13	2,7692	,53445	,14823
	Papieraufgaben	9	3,1667	,87178	,29059
Skalenmittelwert External Stabil Misserfolgssituationen T3	Online-Tandem	13	2,4769	,66728	,18507
	Papieraufgaben	9	2,9222	1,00097	,33366
Skalenmittelwert External Stabil Misserfolgssituationen T4	Online-Tandem	13	2,5308	,67006	,18584
	Papieraufgaben	9	2,7556	,96580	,32193
Skalenmittelwert External Variabel Misserfolgssituation T2	Online-Tandem	13	2,7863	,49992	,13865
	Papieraufgaben	9	2,8889	,54997	,18332
Skalenmittelwert External Variabel Misserfolgssituation T3	Online-Tandem	13	2,5897	,48301	,13396
	Papieraufgaben	9	2,8272	,66692	,22231
Skalenmittelwert External Variabel Misserfolgssituation T4	Online-Tandem	13	2,6752	,65336	,18121
	Papieraufgaben	9	2,7160	,75994	,25331

Tabelle A 22: T-Test Vergleich Onlinegruppe und Papieraufgabengruppe - Gruppenstatistik



## Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwert differenz	Standardfehler differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
Skalenmittelwert WirkLehr T2	Varianzgleichheit angenommen	,160	,693	2,332	20	,030	,39231	,16820	,04144	,74317
	Varianzgleichheit nicht angenommen			2,224	14,401	,043	,39231	,17637	,01502	,76960
Skalenmittelwert WirkLehr T3	Varianzgleichheit angenommen	,049	,827	2,146	20	,044	,43590	,20311	,01223	,85957
	Varianzgleichheit nicht angenommen			2,104	16,116	,051	,43590	,20721	-,00310	,87490
Skalenmittelwert WirkLehr T4	Varianzgleichheit angenommen	,075	,787	,816	20	,424	,14872	,18235	-,23167	,52910
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,773	14,016	,452	,14872	,19244	-,26397	,56141
Skalenmittelwert LDK Unterricht gestalten T2	Varianzgleichheit angenommen	1,155	,295	1,262	20	,222	,26374	,20902	-,17226	,69974
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,184	13,434	,257	,26374	,22277	-,21596	,74343
Skalenmittelwert LDK Unterricht gestalten T3	Varianzgleichheit angenommen	1,284	,271	1,829	20	,082	,43834	,23962	-,06150	,93818
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,680	12,261	,118	,43834	,26092	-,12882	1,00550

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwert differenz	Standardfehler differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
Skalenmittelwert LDK Unterricht gestalten T4	Varianzgleichheit angenommen	1,280	,271	,335	20	,741	,07814	,23338	-,40867	,56496
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,322	14,833	,752	,07814	,24299	-,44029	,59658
Skalenmittelwert LDK Beziehungen fördern T2	Varianzgleichheit angenommen	,142	,711	,014	20	,989	,00244	,17925	-,37146	,37634
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,013	14,362	,990	,00244	,18807	-,39998	,40487
Skalenmittelwert LDK Beziehungen fördern T3	Varianzgleichheit angenommen	5,396	,031	1,657	20	,113	,46520	,28079	-,12052	1,05092
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,446	9,944	,179	,46520	,32173	-,25222	1,18262
Skalenmittelwert LDK Beziehungen fördern T4	Varianzgleichheit angenommen	1,195	,287	1,004	20	,328	,21612	,21535	-,23309	,66532
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,936	13,107	,366	,21612	,23085	-,28219	,71442
Skalenmittelwert LDK Verhalten kontrollieren T2	Varianzgleichheit angenommen	,166	,688	,441	20	,664	,07326	,16604	-,27310	,41962
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,424	14,939	,677	,07326	,17259	-,29474	,44126
Skalenmittelwert LDK Verhalten kontrollieren T3	Varianzgleichheit angenommen	2,155	,158	1,683	20	,108	,45055	,26777	-,10801	1,00911
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,552	12,484	,146	,45055	,29034	-,17933	1,08043

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwert differenz	Standardfehler differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
Skalenmittelwert LDK Verhalten kontrollieren T4	Varianzgleichheit angenommen	,029	,867	,788	20	,440	,17705	,22455	-,29135	,64544
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,746	13,943	,468	,17705	,23725	-,33200	,68609
Skalenmittelwert Internal Stabil Erfolgssituationen T2	Varianzgleichheit angenommen	3,410	,080	,009	20	,993	,00228	,25758	-,53502	,53958
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,008	13,976	,993	,00228	,27200	-,58120	,58575
Skalenmittelwert Internal Stabil Erfolgssituationen T3	Varianzgleichheit angenommen	4,187	,054	,190	20	,851	,06154	,32327	-,61279	,73586
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,174	12,069	,865	,06154	,35332	-,70778	,83086
Skalenmittelwert Internal Stabil Erfolgssituationen T4	Varianzgleichheit angenommen	4,623	,044	,074	20	,942	,02507	,33881	-,68168	,73182
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,065	10,013	,950	,02507	,38753	-,83826	,88840
Skalenmittelwert Internal Variabel Erfolgssituationen T2	Varianzgleichheit angenommen	,045	,833	-,716	20	,482	-,20391	,28459	-,79756	,38974
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,692	15,192	,499	-,20391	,29462	-,83118	,42336
Skalenmittelwert Internal Variabel Erfolgssituationen T3	Varianzgleichheit angenommen	1,436	,245	,512	20	,614	,20879	,40745	-,64113	1,05871
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,482	13,622	,637	,20879	,43286	-,72202	1,13960

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwert differenz	Standardfehler differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
Skalenmittelwert Internal Variabel Erfolgssituationen T4	Varianzgleichheit angenommen	3,577	,073	-,278	20	,784	-,10501	,37747	-,89239	,68237
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,245	10,277	,811	-,10501	,42892	-1,05721	,84720
Skalenmittelwert External Stabil Erfolgssituationen T2	Varianzgleichheit angenommen	,003	,959	-,719	20	,481	-,15152	,21082	-,59127	,28824
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,701	15,784	,494	-,15152	,21620	-,61036	,30732
Skalenmittelwert External Stabil Erfolgssituationen T3	Varianzgleichheit angenommen	,640	,433	,277	20	,785	,07848	,28358	-,51307	,67002
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,257	12,919	,801	,07848	,30503	-,58091	,73787
Skalenmittelwert External Stabil Erfolgssituationen T4	Varianzgleichheit angenommen	,241	,629	-,559	20	,582	-,15074	,26956	-,71304	,41156
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,532	14,264	,603	-,15074	,28329	-,75729	,45581
Skalenmittelwert External Variabel Erfolgssituationen T2	Varianzgleichheit angenommen	1,238	,279	-1,518	20	,145	-,32634	,21500	-,77483	,12214
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1,574	19,255	,132	-,32634	,20740	-,76004	,10736
Skalenmittelwert External Variabel Erfolgssituationen T3	Varianzgleichheit angenommen	5,147	,035	-,561	20	,581	-,12898	,22980	-,60834	,35038
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,524	13,176	,609	-,12898	,24604	-,65980	,40184

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwert differenz	Standardfehler differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
Skalenmittelwert External Variabel Erfolgssituationen T4	Varianzgleichheit angenommen	,005	,947	-,802	20	,432	-,22999	,28676	-,82817	,36818
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,784	15,934	,445	-,22999	,29339	-,85216	,39218
Skalenmittelwert Internal Stabil Misserfolgssituationen T2	Varianzgleichheit angenommen	1,575	,224	-2,274	20	,034	-,53419	,23496	-1,02431	-,04407
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-2,160	14,157	,048	-,53419	,24737	-1,06419	-,00419
Skalenmittelwert Internal Stabil Misserfolgssituationen T3	Varianzgleichheit angenommen	,976	,335	-1,587	20	,128	-,36325	,22887	-,84066	,11417
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1,480	13,076	,163	-,36325	,24548	-,89326	,16677
Skalenmittelwert Internal Stabil Misserfolgssituationen T4	Varianzgleichheit angenommen	,880	,359	-,590	20	,562	-,15299	,25951	-,69433	,38834
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,549	12,981	,593	-,15299	,27883	-,75545	,44947
Skalenmittelwert Internal Variabel Misserfolgssituationen T2	Varianzgleichheit angenommen	,585	,453	1,398	20	,177	,27817	,19893	-,13679	,69312
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,339	14,627	,201	,27817	,20782	-,16577	,72211
Skalenmittelwert Internal Variabel Misserfolgssituationen T3	Varianzgleichheit angenommen	,028	,868	1,598	20	,126	,46698	,29222	-,14258	1,07653
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,620	18,165	,122	,46698	,28824	-,13820	1,07215

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwert differenz	Standardfehler differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
Skalenmittelwert Internal Variabel Misserfolgssituationen T4	Varianzgleichheit angenommen	,482	,496	2,225	20	,038	,59207	,26616	,03688	1,14726
	Varianzgleichheit nicht angenommen			2,150	15,213	,048	,59207	,27544	,00571	1,17844
Skalenmittelwert External Stabil Misserfolgssituationen T2	Varianzgleichheit angenommen	4,006	,059	-1,329	20	,199	-,39744	,29898	-1,02110	,22622
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1,218	12,156	,246	-,39744	,32622	-1,10719	,31232
Skalenmittelwert External Stabil Misserfolgssituationen T3	Varianzgleichheit angenommen	1,108	,305	-1,257	20	,223	-,44530	,35439	-1,18455	,29395
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1,167	12,868	,264	-,44530	,38155	-1,27044	,37984
Skalenmittelwert External Stabil Misserfolgssituationen T4	Varianzgleichheit angenommen	,637	,434	-,647	20	,525	-,22479	,34758	-,94982	,50025
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,605	13,240	,556	-,22479	,37172	-1,02637	,57680
Skalenmittelwert External Variabel Misserfolgssituation T2	Varianzgleichheit angenommen	,337	,568	-,454	20	,654	-,10256	,22571	-,57339	,36826
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,446	16,230	,661	-,10256	,22985	-,58927	,38414
Skalenmittelwert External Variabel Misserfolgssituation T3	Varianzgleichheit angenommen	,585	,453	-,971	20	,343	-,23742	,24449	-,74741	,27258
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,915	13,664	,376	-,23742	,25955	-,79539	,32055

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwert differenz	Standardfehler differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
Skalenmittelwert External Variabel	Varianzgleichheit angenommen	,211	,651	-,135	20	,894	-,04084	,30265	-,67215	,59048
Misserfolgssituation T4	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,131	15,565	,897	-,04084	,31145	-,70259	,62092

Tabelle A 23: T-Test Vergleich Onlinegruppe und Papiergruppe zu T2, T3 und T4

### 3.5.2 Vergleich der Differenzen der Onlinekursgruppe und der Papieraufgabengruppe: T-Tests für unabhängige Stichproben

**T-Test für unabhängige Stichproben: Vergleich der Differenzen von Onlinegruppe – Papieraufgaben**  
Gruppenstatistik

	Online-Tandem oder Papieraufgaben	H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
SWE T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	,0769	,31399	,08709
	Papieraufgaben	9	,0333	,22361	,07454
SWE T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	-,0750	,28959	,08360
	Papieraufgaben	9	,1667	,28284	,09428
LDK Unterricht T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	,1429	,27355	,07587
	Papieraufgaben	9	-,0317	,36962	,12321
LDK Unterricht T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	,0238	,18104	,05226
	Papieraufgaben	9	,1746	,33333	,11111
LDK Beziehung T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	,2088	,30088	,08345
	Papieraufgaben	9	-,2540	,66539	,22180
LDK Beziehung T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	,2262	,28218	,08146
	Papieraufgaben	9	-,0159	,39412	,13137
LDK Verhalten T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	,1868	,35659	,09890
	Papieraufgaben	9	-,1905	,65465	,21822
LDK Verhalten T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	,1190	,33271	,09605
	Papieraufgaben	9	-,0159	,41308	,13769
IS Erfolg T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	,0000	,39628	,10991
	Papieraufgaben	9	-,0593	,39783	,13261
IS Erfolg T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	-,0389	,28350	,08184
	Papieraufgaben	9	-,0741	,72145	,24048
IV Erfolg T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	,1429	,58029	,16094
	Papieraufgaben	9	-,2698	,71943	,23981
IV Erfolg T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	-,0714	,43288	,12496
	Papieraufgaben	9	-,1429	,87773	,29258
ES Erfolg T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	-,0629	,46263	,12831
	Papieraufgaben	9	-,2929	,34250	,11417
ES Erfolg T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	-,0455	,41298	,11922
	Papieraufgaben	9	-,0707	,46749	,15583
EV Erfolg T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	-,0350	,44465	,12332
	Papieraufgaben	9	-,2323	,34650	,11550
EV Erfolg T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	-,0152	,55749	,16093
	Papieraufgaben	9	-,1313	,51649	,17216
IS Misserfolg T3-T2 Differenz	Online-Tandem	13	-,1846	,42592	,11813
	Papieraufgaben	9	-,3556	,61260	,20420
IS Misserfolg T4-T2 Differenz	Online-Tandem	12	-,1333	,55487	,16018
	Papieraufgaben	9	-,4889	,67165	,22388



	Online-Tandem oder Papieraufgaben	H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
IV Misserfolg T3-T2	Online-Tandem	13	,0070	,38652	,10720
Differenz	Papieraufgaben	9	-,1818	,49376	,16459
IV Misserfolg T4-T2	Online-Tandem	12	-,0606	,27773	,08017
Differenz	Papieraufgaben	9	-,3838	,48909	,16303
ES Misserfolg T3-T2	Online-Tandem	13	-,2923	,31744	,08804
Differenz	Papieraufgaben	9	-,2444	,38442	,12814
ES Misserfolg T4-T2	Online-Tandem	12	-,2417	,51954	,14998
Differenz	Papieraufgaben	9	-,4111	,72188	,24063
EV Misserfolg T3-T2	Online-Tandem	13	-,1966	,35473	,09838
Differenz	Papieraufgaben	9	-,0617	,48468	,16156
EV Misserfolg T4-T2	Online-Tandem	12	-,0648	,46290	,13363
Differenz	Papieraufgaben	9	-,1728	,73306	,24435

**Tabelle A 24: Vergleich der Differenzen von Onlinegruppe – Papieraufgaben , T-Test für unabhängige Stichproben - Gruppenstatistik**

## Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleich- heit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- seitig)	Mittel wertdif ferenz	Standard fehlerdif ferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
SWE T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	2,471	,132	,357	20	,725	,04359	,12200	-,21089	,29807
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,380	19,957	,708	,04359	,11463	-,19555	,28273
SWE T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,004	,948	- 1,911	19	,071	-,24167	,12645	-,50634	,02300
	Varianzgleichheit nicht angenommen			- 1,918	17,609	,071	-,24167	,12601	-,50682	,02348
LDK Unterricht T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,428	,520	1,276	20	,217	,17460	,13681	-,11079	,45999
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,207	13,886	,248	,17460	,14469	-,13597	,48518
LDK Unterricht T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	1,788	,197	- 1,334	19	,198	-,15079	,11308	-,38747	,08588
	Varianzgleichheit nicht angenommen			- 1,228	11,521	,244	-,15079	,12279	-,41957	,11798
LDK Beziehung T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	4,318	,051	2,218	20	,038	,46276	,20860	,02763	,89789
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,953	10,288	,079	,46276	,23698	-,06326	,98878
LDK Beziehung T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,430	,520	1,644	19	,117	,24206	,14724	-,06612	,55025
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,566	13,845	,140	,24206	,15458	-,08982	,57395

		Levene-Test der Varianzgleich- heit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- seitig)	Mittel wertdif- ferenz	Standard fehlerdif- ferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
LDK Verhalten T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	3,723	,068	1,748	20	,096	,37729	,21583	-,07291	,82749
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,575	11,306	,143	,37729	,23958	-,14829	,90287
LDK Verhalten T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,973	,336	,830	19	,417	,13492	,16258	-,20536	,47520
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,804	15,082	,434	,13492	,16788	-,22274	,49258
IS Erfolg T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,101	,754	,344	20	,734	,05926	,17211	-,29975	,41827
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,344	17,318	,735	,05926	,17224	-,30362	,42214
IS Erfolg T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	2,000	,174	,155	19	,879	,03519	,22729	-,44054	,51091
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,139	9,864	,893	,03519	,25403	-,53188	,60225
IV Erfolg T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,284	,600	1,488	20	,152	,41270	,27734	-,16583	,99123
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,429	14,825	,174	,41270	,28881	-,20352	1,02892
IV Erfolg T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,799	,382	,246	19	,808	,07143	,29012	-,53580	,67865
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,225	10,921	,827	,07143	,31815	-,62943	,77228
ES Erfolg T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,265	,612	1,267	20	,220	,22999	,18158	-,14877	,60875
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,339	19,855	,196	,22999	,17175	-,12844	,58842

		Levene-Test der Varianzgleich- heit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- seitig)	Mittel wertdif ferenz	Standard fehlerdif ferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
ES Erfolg T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,732	,403	,131	19	,897	,02525	,19259	-,37785	,42835
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,129	16,095	,899	,02525	,19620	-,39048	,44098
EV Erfolg T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,690	,416	1,115	20	,278	,19736	,17702	-,17190	,56662
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,168	19,630	,257	,19736	,16896	-,15552	,55024
EV Erfolg T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,003	,957	,487	19	,632	,11616	,23838	-,38278	,61510
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,493	18,060	,628	,11616	,23567	-,37884	,61116
IS Misserfolg T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,319	,578	,775	20	,448	,17094	,22066	-,28936	,63124
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,725	13,260	,481	,17094	,23591	-,33769	,67957
IS Misserfolg T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,524	,478	1,329	19	,200	,35556	,26757	-,20447	,91558
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,292	15,359	,216	,35556	,27528	-,23000	,94111
IV Misserfolg T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,045	,834	1,006	20	,326	,18881	,18760	-,20251	,58013
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,961	14,489	,352	,18881	,19642	-,23114	,60876
IV Misserfolg T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	1,520	,233	1,923	19	,070	,32323	,16813	-,02867	,67513
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,779	11,834	,101	,32323	,18168	-,07323	,71969

		Levene-Test der Varianzgleich- heit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- seitig)	Mittel wertdif- ferenz	Standard fehlerdif- ferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer	Oberer
ES Misserfolg T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	,024	,879	-,319	20	,753	-,04786	,14995	-,36064	,26492
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,308	15,094	,762	-,04786	,15547	-,37906	,28334
ES Misserfolg T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	1,450	,243	,627	19	,538	,16944	,27028	-,39625	,73514
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,598	13,898	,560	,16944	,28354	-,43911	,77800
EV Misserfolg T3-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	1,726	,204	-,755	20	,459	-,13485	,17851	-,50721	,23751
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,713	13,771	,488	-,13485	,18916	-,54119	,27148
EV Misserfolg T4-T2 Differenz	Varianzgleichheit angenommen	1,921	,182	,414	19	,684	,10802	,26099	-,43824	,65429
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,388	12,676	,705	,10802	,27850	-,49522	,71127

Tabelle A 25: Vergleich der Differenzen von Onlinegruppe – Papieraufgaben, T-Test für unabhängige Stichproben